

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ВІТЮК ВАЛЕНТИНА ВОЛОДИМИРІВНА

УДК 811.161.2'35:378.016]:373.3.011.3–051:005.336.2

**ДИСЕРТАЦІЯ
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)

Подано на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

_____В. В. Вітюк

Науковий консультант – доктор педагогічних наук, професор кафедри
української мови і літератури Національного університету «Острозька
академія»

Хом'як Іван Миколайович

Луцьк – 2021

АНОТАЦІЯ

Вітюк В. В. Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Київський університет імені Бориса Грінченка, МОН України. Київ, 2021.

У процесі студіювання, аналізу й синтезу спеціальних наукових праць з обраної проблеми обґрунтовано теоретико-методичні засади та методику формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтується на загальнодидактичних, лінгводидактичних принципах навчання української мови в закладах вищої освіти, специфічних принципах та сучасних підходах до навчання правопису української мови; врахуванні лінгвістичних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних чинників у навчанні правописної системи: когнітивні та соціальні мотиви, ціннісні орієнтації особистості; урахування найважливіших складників освітнього простору – середовища (соціального, інформаційного, соціокультурного, комунікаційного), типологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу; уведенні адаптованого навчального матеріалу з правопису української мови, урахуванні здобутків сучасного мовознавства задля коригування змісту навчання лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін; оптимальному застосуванні методів і прийомів навчання правопису; упровадженні продуктивної модульної технології формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що розширює когнітивно-комунікативні можливості студентів для раціонального накопичення системи знань, які є засобом забезпечення ефективної комунікації та успішної соціалізації майбутніх учителів Нової української школи; упровадженні комплексу вправ і завдань як основного засобу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової

школи, розвитку в них мовної свідомості, мовної стійкості, мовного чуття як складників мовної особистості.

У роботі з'ясовано різноаспектні позиції лінгвістів, психологів, педагогів, лінгводидактів до проблеми формування орфографічних умінь і навичок. Констатовано, щов першій половині XIX століття виокремилися два напрями в методиці навчання орфографії – граматичний та антиграматичний. У кінці XIX – на початку XX століття активно почав розвиватися граматичний напрям у навчанні орфографії, представники якого обґрунтували шляхи формування в учнів орфографічних навичок, де основою навчання правопису визнали граматику, знання правил, які закріплюються різноманітними вправами (диктантами, списуваннями, творами, переказами і т.ін.), необхідними для вироблення стійких орфографічних навичок, а також роль пам'яті (зорової, слухової, моторної) у навчанні орфографії. У кінці XX на початку XXI століття помітно активізувалася зацікавленість науковців багатоаспектною проблемою формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Встановлено, що в працях сучасних лінгводидактів розроблено систему вправ і завдань, які сприяють виробленню в учнів орфографічних навичок, схарактеризовано види робіт із правопису; обґрунтовано технологію вироблення навичок грамотного письма в учнів початкових класів; розроблено систему вправ, виконання яких забезпечує успішне формування орфографічних та орфографічних навичок; розроблено методику взаємопов'язаного навчання орфографії та орфографії на основі окремих тем з української мови у початкових класах; схарактеризовано типологію орфографічних вправ, пов'язаних із засвоєнням словотвору; досліджено диференційований підхід до навчання орфографії із застосуванням алгоритмічних приписів, комп'ютерних програм. Зазначено, що впродовж багатьох років проблема становлення й розвитку методики навчання українського правопису в закладах вищої освіти залишалася на периферії. Саме тому в дисертації схарактеризовано засоби формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті

вимог Нової української школи до мовлення викладача, навчальних текстів, підручників, навчальних посібників, словників, методичних рекомендацій, сучасних засобів комунікації (чатів, форумів, електронної пошти, блогів). Доведено переваги впровадження у освітній процес електронних дидактичних ресурсів (електронних словників, підручників, енциклопедій, лайфхаків з української мови від EdEra, персональних сайтів учених і т. ін.), сучасних графічних організаторів (алгоритмів, концептуальних таблиць, зведених таблиць, дискусійних сіток Елвермана, інтерактивних стрічок часу, картографування тексту, кластерів, фішбоунів, відеоскрайбінгів, скрайбінг-презентацій, хмари тегів (слів-термінів-орфограм-пунктограм), кроссенсів та ін.).

У дисертації узагальнено лінгвістичні засади й психологічні основи навчання правопису української мови в закладах вищої освіти. З'ясовано змістові характеристики ключових понять дослідження: «графіка», «орфографія», «пунктуація». Уточнено змістове наповнення понять: «правописна компетенція», «графічні, орфографічні, пунктуаційні уміння й навички», «правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи», «графічна субкомпетентність», «орфографічна субкомпетентність», «пунктуаційна субкомпетентність». Визначено лінгводидактичні умови формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи: 1) забезпечення трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; 2) створення освітньо-розвивального правописного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; 3) занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності.

Описано систему аудиторних (лекції, семінарські заняття, практичні заняття, консультації, колоквіуми, тьюторські заняття) і позааудиторних (самостійна робота студентів) форм навчання. Установлено, що продуктивними в удосконаленні й розвитку правописної компетентності

студентів є проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-пресконференції; традиційний семінар, семінар-конференція,-пресконференція; практичні заняття у формі правописного практикуму, орфографічного (пунктуаційного) тренінгу. Проаналізовано види семінарських і практичних занять, запропоновано технологію їх проведення. Охарактеризовано структуру практичних занять. Доведено ефективність упровадження правописних тренінгів, під час яких відбувається активна навчальна взаємодія студентів за попередньо змодельованою технологією, спрямованою на формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Аргументовано, що одним із важливих компонентів освітнього процесу, який вимагає високого рівня мотивації студентів, їх психолого-педагогічної та лінгвістичної готовності до виконання різнорівневих завдань є самостійна робота студентів, репрезентована такими видами: аудиторна, позааудиторна, індивідуальна науково-дослідницька (навчально-дослідницька та науково-дослідницька) робота студентів, дистанційне навчання. З'ясовано особливості навчально-дослідницької та науково-дослідницької діяльності, в процесі якої формується компетентність майбутнього освітянина проводити наукові розвідки. Запропоновано наскрізну роботу студентів з укладання програми «Правописна грамотність: система дій у розрізі «програми мінімум» і «програми максимум», укладання тлумачного тематичного словника з методики каліграфії української мови, укладання робочих зошитів словникових слів у 1–4 класах і т. под.

З'ясовано доцільність упровадження змішаного навчання: онлайнового, офлайнового, дистанційного, під час організації яких активно використовуються різноманітні інформаційні технології; забезпечується пошукова самостійна діяльність студентів із залученням матеріалів електронних бібліотек, баз даних тощо; створюються самостійні проекти учасниками навчального процесу; відбувається постійна комунікація між викладачем і студентами. За результатами експериментально-дослідного

навчання підтверджено ефективність запропонованої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* в українській лінгводидактиці науково *обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *досліджено* стан розробленості методики навчання правопису української мови в закладах освіти; *розкрито* змістові характеристики лінгвістичних понять «графіка», «каліграфія», «орфографія», «пунктуація»; *уточнено* зміст ключових понять дослідження: «*правописна компетенція*», «*правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи*», «*графічна субкомпетентність*», «*орфографічна субкомпетентність*», «*пунктуаційна субкомпетентність*»; *схарактеризовано* сучасні підходи (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-комунікативний, особистісно орієнтований, системний, синергетичний, словоцентричний, текстоцентричний, аксіологічний, соціокультурний) з домінуванням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, словоцентричного, текстоцентричного; *описано* специфічні й лінгводидактичні принципи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *проаналізовано* зміст навчально-методичного забезпечення з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін для майбутніх учителів початкової школи; *удосконалено* форми, методи, прийоми та засоби формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *створено* науково обґрунтовану систему завдань і вправ для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *розроблено* методику формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *подальшого розвитку* набули методичні аспекти організації та змісту дослідницько-пошукової діяльності студентів; розроблення та впровадження

професійно орієнтованих електронних підручників, мультимедійних комплексів в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Практичне значення отриманих результатів. Основні положення, розроблена методика, електронні програмні засоби, система вправ і завдань можуть бути використані на заняттях з методики навчання української мови в початковій школі в закладах вищої освіти; для розроблення підручників і навчально-методичних посібників; в організації науково-дослідницької роботи студентів; під час проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: *правописна компетенція, графічні, орфографічні, пунктуаційні уміння й навички, графічна субкомпетентність, орфографічна субкомпетентність, пунктуаційна субкомпетентність, правописна компетенція майбутніх учителів початкової школи, правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи.*

Основні положення дисертації викладено в таких публікаціях автора:

Монографії

1. Вітюк В. В. Наукові основи формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. Київ: 2020. 412 с.

2. Вітюк В. В. Сучасні підходи до навчання в методичній системі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Дошкільна та початкова освіта в сучасному педагогічному просторі: [монографія]* / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2020. С. 256–277.

3. Вітюк В. Форми організації освітнього процесу в проєкції формування правописної компетентності майбутніх учителів НУШ. *Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform. Monograph.* Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020; ISBN 978-83-66567-05-4; pp. 298–308.

Навчальні та навчально-методичні посібники

4. Вітюк В. В., Зуйко К. В., Липисвицька М. О. Добуквар : інтегрований посібник-зошит для підготовки до читання і письма дітей 5–6 років. Луцьк : Вежа-друк, 2017. 266 с.
5. Вітюк В. В., Кузьмич Б. В. Робота над словниковими словами : навчально-методичний посібник, 1 клас. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2016. 80 с.
6. Вітюк В. В., Кузьмич Б. В. Робота над словниковими словами : навчально-методичний посібник, 2 клас. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2016. 79 с.
7. Вітюк В. В., Федіна М. С. Робота над словниковими словами. 1 клас : робочий зошит. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2017. 80 с.
8. Вітюк В. В., Федіна М. С. Робота над словниковими словами. 2 клас : робочий зошит. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2018. 115 с.
9. Вітюк В. В., Федіна М. С. Робота над словниковими словами. 3 клас : робочий зошит. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2018. 131 с.
10. Вітюк В. В., Федіна М. С. Робота над словниковими словами. 4 клас : робочий зошит. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2018. 131 с.
11. Лякішева А., Вітюк В., Кашуб'як І. Кейсбук методів і прийомів критичного мислення в початковій школі. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2019. 104 с.
12. Орфографічний словник-мінімум: навчальне видання для учителів початкової школи та студентів педагогічних університетів, коледжів / В. В. Вітюк. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 133 с.
13. Вітюк В. В. Правопис закінчень відмінюваних слів: алгоритми : навч. посіб. для студ. спеціальності 013 Початкова освіта. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 76 с.
14. Вітюк В. Пунктуація української мови : інтелектуальні карти, кластери : навч. посіб. для студ. спеціальності 013 Початкова освіта. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 60 с.
15. Вітюк В. Орфографія української мови : таблиці, схеми : навч. посіб. для студ. спеціальності 013 Початкова освіта. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 105 с.

16. Вітюк В. Орфографія : збірник тестових завдань. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 175 с.

Публікації в наукових фахових виданнях України

17. Вітюк В. Орфографічна грамотність як показник культури мовлення. *Наукові записки*. Серія «Філологічна». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. Вип. 21. С. 28–35.

18. Вітюк В. Нові підходи до тестових завдань з орфографії. *Наукові записки*. Серія «Філологічна». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 22. С. 38–47.

19. Вітюк В. Психологічні аспекти формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2017. № 1 (350). С. 85–91.

20. Вітюк В. Історичний аспект розвитку української писемності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 141–145.

21. Вітюк В. Лінгводидактичні засади формування орфографічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2017. № 2 (351). С. 45–51.

22. Вітюк В. Роль Івана Огієнка в історії розвитку українського правопису. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта* : науковий збірник : серія філологічна. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. ХУ. С. 19–24.

23. Вітюк В., Лякішева А. Інтелектуальні карти як засіб формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019, Том 74, № 6. С. 111–126.

24. Вітюк В. Основні лінгводидактичні підходи до формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий*

часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Випуск 31. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 34–41.

25. Вітюк В. Самостійна робота у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний часопис Волині : науковий журнал. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2019. № 4 (15). С. 36–43.*

26. Вітюк В. Значення принципів українського правопису в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Мова і культура. Наукове видання. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. Випуск 22. Том II (197). С. 555–564.*

27. Вітюк В. Структура правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Луцьк, 2019. № 11 (395). С. 81–91.*

28. Вітюк В. Культура мовлення як основа правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України. Науковий журнал. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2019. Випуск 17, частина 2. С. 229–236.*

29. Вітюк В. Застосування методичних прийомів розвитку критичного мислення студентів під час вивчення правопису української мови. *Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2020. № 1 (180). С. 93–98.*

30. Вітюк В. Методи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. 2020. Випуск 1 (42). С. 28–39.*

31. Вітюк В. Структурування правописного матеріалу української мови сучасними графічними організаторами. *Закарпатські філологічні студії.*

Випуск 13. Том 1. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 13. С. 28–33.

32. Вітюк В. Засоби професійно орієнтованого навчання українського правопису в закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 1. Умань : Візаві, 2020. С. 38–46.

33. Вітюк В. Семінарське заняття як одна з форм навчання української мови у сучасному виші. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2020. Том 31 (70), № 1. С. 18–23.

34. Вітюк В. Готовність здобувачів вищої освіти до вдосконалення правописної компетентності у контексті вимог Нової української школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2020. № 1 (396). С. 59–66.

35. Вітюк В. Вправи та завдання на формування правописної компетентності в майбутніх учителів Нової української школи. *Мова і культура*. Наукове видання. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2020. Випуск 22. Том VII (202). С. 275–284.

36. Вітюк В. Проектна діяльність у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2020. № 22. С. 99–105.

Публікації в наукових періодичних наукових виданнях інших держав

37. Вітюк В. Категорійний підхід до поняття «інформаційно-комп'ютерні технології» в українській лінгводидактиці. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «The Top Actual Researches in Modern Science, Vol. IV (July 18-19, 2015, Ajman, UAE)»*. Dubai: Rost Publishing, 2015. S. 12–20.

38. Вітюк В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в контексті модернізації змісту освіти в Україні. *Хуманитарни Балкански изследовання*. 2019. Т. 3. № 2 (4). S. 40–43.

39. Vitiuk V. System of principles of teaching the spelling of Ukrainian language in the institutions of higher pedagogical education. *Revista stiintifica progresiva*: Inregistrată la Camera Națională a Cărții din Republica Moldova. 2019. № 1. S. 37–41.

40. Вітюк В. Використання вебквестів у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. International scientific and practical conference «Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures». Venice, Itali. 2019. S.159–164.

41. Вітюк В. Використання кейс-методу в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Scientific journal «Virtus»*. ISSN 2410-4388. Issue # 40, January, 2020. pp. 77–80.

42. Вітюк В. Метод проєктів у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Modern engineering and innovative technologies*. ISSN 2567-5273. Issue # 11. Part 2, March, 2020. pp. 83–91.

43. Vitiuk V., Skrypnyk N., Homiak I. Test monitoring of the speech competence of students of modern higher education institutions. *ScienceRise*. ISSN 2461-4262 (Online), ISSN 2461-4254 (Print). No. 2, 2020. pp. 32–41.

44. Vitiuk V. V. Readiness of future elementary school teachers to improve spelling competency. *Norwegian journal of development of the International Science*. ISSN 3453-9875. Issue # 42, Vol. 4, 2020. pp. 28–32.

45. Marharyta Shabarina, Khrystyna Verbytska, Valentyna Vitiuk, Vadym Shemchuk, Eduard Saleychuk. Development of Pedagogical Creativity of Future Teachers of Primary School By Means of Innovative Education Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020, Volume 12, Issue 4, ISSN: 2066-7329 | e-ISSN: 2067-9270. Covered in: Web of Science.

Тези, матеріали конференцій

46. Вітюк В. З історії походження й правопису антропонімів. *Тенденції та перспективи формування професійної лексики* : Доповіді III Міжвузівського науково-практичного семінару. Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2013. Випуск III. С. 11–15.

47. Вітюк В. Вихідні методичні позиції в дослідженні понять «компетенція» і «компетентність». *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. У 2 частинах. Ч. І. К. : Київська наукова організація педагогіки та психології, 2014. С. 25–28.

48. Вітюк В., Сукаленко Т. Використання інноваційних технологій навчання української мови у вищій школі. *Мова і соціум*: Етнокультурний аспект. Бердянськ : БДПУ, 2014. С. 125–127.

49. Вітюк В. Застосування інноваційних методів у модульному навчанні *Мова в професійному вимірі : комунікативно-культурний аспект* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. У 2 частинах. Ч. І. Х. : НУЦЗ України, 2014. С. 178–180.

50. Вітюк В. Індивідуальна науково-дослідницька діяльність студентів закладів вищої освіти як одна із форм якісної лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів* : зб. тез виступів учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне, 2019. С. 155–158.

51. Вітюк В. Тестування як одна з форм діагностики й контролю орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 2020. С. 90–96.

Публікації, які додатково відображають наукові результати дисертації

52. Вітюк В. Підручники та посібники І.Огієнка з української мови для початкової школи. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*: науковий збірник: серія філологічна / [редкол.: Л. М. Марчук (гол. ред.), В. П. Атаманчук (відп. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. XII. С. 370–377.

53. Вітюк В., Тарасюк Л. С. Молодіжний сленг у сучасному комунікативному просторі. *Методичний вісник науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти*. Миколаїв : ТОВ «Іліон», 2015. Вип. 3. С. 43–48.

54. Вітюк В., Кисель В. Формування мовленнєвої та соціокультурної компетентності у майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. № 4 (51). С. 37–45.

55. Вітюк В. Орфографічна грамотність: формуємо вміння писати без помилок. *Учитель початкової школи*. 2016. № 5. С. 14–19.

56. Вітюк В., Зуйко К. Суржик як показник низької культури мовлення студентів. *Тенденції та перспективи формування професійної лексики*. Ірпінь : УДФС України, 2016. Вип. VI. С. 39–42.

57. Вітюк В., Липисвицька М. Суржик як актуальна проблема комунікативної культури. *Тенденції та перспективи формування професійної лексики*. Ірпінь : УДФС України, 2016. Вип. VI. С. 217–232.

58. Вітюк В., Липисвицька М. Використання мультимедійних презентацій у букварний період навчання грамоти. *Педагогіка : зб. наук праць : [матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти»]* / За ред. П. М. Гусака, Н. І. Корпач. Луцьк : Вежа-друк, 2016. С. 169–173.

59. Вітюк В. Робота над словниковими словами у першому класі *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 15 (58). Рівне: РДГУ, 2017. С. 55–58.

60. Вітюк В., Булавчик І. Аналіз типових лексичних помилок у мовленні майбутніх учителів початкової школи. *Тенденції та перспективи формування*

професійної лексики : Доповіді УІІ Міжвузівського науково-практичного семінару. Ірпінь : УДФС України, 2017. Вип. УІІ. С. 117–122.

61. Вітюк В., Зуйко К., Липисвицька М. Історичний аспект інтегрованого навчання в початковій школі. *Педагогіка* : зб. наук. пр. : [матеріали УІІІ Міжнародної науково-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи»] / за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. С. 127–130.

62. Вітюк В., Булавчик І. Комунікативне портфоліо майбутніх учителів початкової школи. *Антропоцентрична скерованість сучасної наукової лінгвістичної парадигми*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2. С. 29–36.

63. Вітюк В. Лінгводидактичні вправи і завдання зі словниковими словами на уроках української мови в 1 класі. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : Матеріали ІІ Міжнародної науково-практичної конференції. Луцьк : ФОП Покора І. О., 2017. С. 47–50.

64. Вітюк В. Підготовка вчителя початкової школи в контексті модернізації сучасної освіти. *Педагогіка* : зб. наук. пр. : [матеріали ІІ Всеукраїнського круглого столу «Педагогічний дискурс»] / за ред. П. Гусака та Н. Корпач. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. С. 31–33.

65. Вітюк В., Деркач І. Дисграфія як перешкода графічно правильного письма. *Педагогіка* : зб. наук. пр. : [матеріали ІІ Всеукраїнського круглого столу «Педагогічний дискурс»] / за ред. П. Гусака та Н. Корпач. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. С. 29–31.

66. Вітюк В. Соціокультурна компетентність як складник професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Тенденції та перспективи формування професійної лексики*: Доповіді УІІІ Міжнародного науково-практичного семінару, присвяченого питанням функціонування професійного

мовлення, лінгвокультурологічному та соціокультурному аспектам філології. Ірпінь: УДФС України, 2018. Вип. УІІІ. С. 14–20.

67. Вітюк В., Зуйко К. Інтегрований підхід до навчання у контексті реалізації Концепції Нової української школи. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу». 17-18 травня 2018. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 72–75.

68. Вітюк В., Булавчик І. Комунікативно-діяльнісний підхід у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали ІУ Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28-29 травня 2019 р. Луцьк : ПП Іванюк, 2019. С. 29–31.

69. Вітюк В., Павлюк Н. Формування правописної компетентності учнів основної школи. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*, 2019. № 2 (98). С. 117–122.

70. Тихонова М., Вітюк В. Комунікативна компетентність вчителя початкових класів як складник професійно-педагогічного іміджу. *Актуальні проблеми педагогічної освіти : європейський і національний вимір* : Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (12–15 жовтня 2020 р.). Луцьк : ФОП Іванюк В. П., 2020. С. 185–188.

ABSTRACT

Vitiuk V. V. Theoretical and methodological foundations of the formation of spelling competence of future primary school teachers. - Qualifying research work as a manuscript.

Thesis for a degree Doctor of Pedagogical Sciences, speciality 13.00.02 – Theory and methods of teaching (the Ukrainian language). – Borys Grinchenko Kyiv University, Ministry of Education and Science of Ukraine. Kyiv, 2021.

In the process of studying, analyzing and synthesizing special scientific papers on the issue selected, the theoretical and methodological foundations and methodology of the formation of spelling competence of future primary school teachers of the New Ukrainian School are substantiated. This competence is based

on general didactic and linguodidactic principles of teaching Ukrainian in higher education institutions, specific principles and modern approaches to teaching spelling of the Ukrainian language; consideration of linguistic, psychoeducational and linguodidactic factors in teaching the spelling system to students, notably cognitive and social motives, values of an individual; addressing the environment (social, informational, socio-cultural and communication) as one of the core components of the educational process, typological characteristics of the subjects of the educational process; introduction of adapted teaching material on the spelling of the Ukrainian language, consideration for the achievements of modern linguistics to adjust the content of teaching linguistic and linguodidactic subjects; the optimal use of methods and techniques of teaching spelling, implementation of the productive modular technology for forming spelling competence of future primary school teachers, which enables the enrichment of student cognitive-and communicative abilities to accumulate an efficient system of knowledge, which, in its turn, is an instrument for ensuring efficacious communication and successful socialization of future teachers of the New Ukrainian school; introduction of a set of exercises and tasks as an essential tool for forming the spelling competence of future primary school teachers and developing their language awareness, language steadfastness and linguistic intuition as components of a linguistic individual.

In the dissertation, diverse views of linguists, psychologists, pedagogues and linguodidactics on the issue of spelling skills formation are established. It is acknowledged that in the first half of the 19th century, two directions, notably grammatical and anti-grammatical, emerged in the methodology of teaching spelling. In the late 19th – early 20th century, the grammatical trend in teaching spelling commenced extensive development and the agents thereof substantiated the ways for forming spelling skills in students, where the basis for teaching spelling was grammar, knowledge of the respective rules consolidated by various exercises (dictations, re-writing, compositions, reproductions, etc.) necessary for forming persistent spelling skills, as well as the role of memory (visual, aural and motor). At the end of the 20th– the beginning of the 21st century, researchers' interest in the

multi-aspect issue of the formation of spelling competence of future primary school teachers increased significantly. It is established that in the works by modern linguodidacts, a system of exercises and tasks which enhance the formation of spelling skills in students is elaborated; the types of spelling activities are described; the technique for the development of good writing skills in primary school pupils is substantiated; a system of exercises providing for the successful formation of orthoepic and orthographic skills is prepared; a methodology of interrelated teaching of orthoepy and orthography on the basis of selected subject matters of the Ukrainian language in primary school is elaborated; a typology of orthographic exercises related to the acquisition of word building is distinguished; a differentiated approach to teaching orthography through algorithmic instructions and computer programs is investigated. It is specified that throughout the years, the issue of formation and development of the methodology of teaching Ukrainian spelling in higher education institutions did not receive sufficient attention. Consequently, in the dissertation, some means for the development spelling competence of future primary school teachers in the context of the requirements of the New Ukrainian school to teacher's speech, teaching texts, textbooks, teaching manuals, dictionaries, methodological recommendations, modern means of communication (chats, message boards, e-mails and blogs) are described. The advantages of introducing electronic educational resources (electronic dictionaries, textbooks, encyclopedias, life hacks for the Ukrainian language by EdEra, personal researchers' sites, etc.), modern graphic organizers (algorithms, conceptual tables, consolidated tables, Elverman discussion network, interactive timelines, text mapping, clusters, fishbone diagrams, video scribing, scribing presentations, tag clouds (word-terms-spelling-punctograms), etc.) in the educational process are substantiated.

In the thesis, linguistic aspects and psychological prerequisites of teaching spelling of the Ukrainian language in higher education institutions are summarized. The substantive characteristics of the basic concepts of the research, notably "graphics", "spelling" and "punctuation", are defined. The content of the notions

“spelling competency”, “graphic, spelling and punctuation skills”, “spelling competence of future primary school teachers”, “graphic sub-competence”, “spelling sub-competence”, and “punctuation sub-competence” is clarified. Linguodidactic conditions for forming spelling competence of future primary school teachers are defined: 1) arrangement of cross-discipline provision for the formation of spelling competence of future primary school teachers; 2) creation of educational and development spelling environment in the process of professional training of spelling competence of future primary school teachers; 3) immersion of future teachers of the New Ukrainian school into independent out-class activities aimed at the formation of spelling competence.

A system of classroom based (lectures, seminars, workshops, consultations, colloquiums and tutorials), and out-class (independent student activities) training is described. It is established that problem-based lectures, visualizing lectures, lectures in the form of a press-conference; traditional tutorials, tutorials in the form of a conference and press-conference; classes in the form of a spelling workshop and orthographic (punctuation) training are deemed to be efficient for the the improvement and development of students’ spelling competence. The types of tutorials and workshops are analyzed and a technique for holding thereof is presented. A structure of workshops is described. The efficiency of implementation of spelling trainings is established. During the trainings, student active academic interaction pursuant to a previously modeled technique aimed at forming spelling competence of future primary school teachers occurs.

It is argued that one of the core components of the educational process which demands a high motivational level of students and their educational and linguistic readiness to fulfill multilevel tasks is deemed to be independent student work, which is represented by the following types: classroom based, out-class, individual research (educational-and-research and scientific-and-research) student activities and distant training. Specific features of educational-and-research and scientific-and-research activities, during which the research competency of future teacher is developed, are established. The through student activities aimed at drafting a

program “Spelling competence: a system of actions from the perspective of a “minimum program” and “maximum program”, at compiling a thematic explanatory dictionary in the methodology of calligraphy of the Ukrainian language and workbooks of vocabulary words for 1st-4th forms, etc.

The expediency of introducing blended learning, notably online, offline and distant, in the course of which various information technologies are applied, is established; student independent research activities with the use of materials from electronic libraries, databases, etc. are provided; learner independent projects are created; and constant communication between a teacher and students takes place. On the results of experimental-and-research teaching the effectiveness of the presented methodology for forming spelling competence of future primary school teachers is evidenced.

The scientific novelty of the research findings is that *for the first time* in Ukrainian linguodidactics the theoretical and methodological foundations for forming spelling competence of future primary school teachers *are scientifically substantiated*; the current state of the methodology for teaching Ukrainian spelling in educational institutions *is researched*; the content of the linguistic notions “script”, “calligraphy”, “orthography”, “punctuation” *are construed*; the content of the key notions of the research: “*spelling competency*”, “*spelling competence of future primary school teachers*”, “*graphic sub-competence*”, “*orthographic sub-competence*”, “*punctuation sub-competence*” *is clarified*; modern approaches (competence based, communicative and activity, cognitive and communicative, student-centred, systemic, synergistic, word-centred, text-centred, axiological and socio-cultural) with the dominance of the competence-based, communicative and activity, student-centred, word-centred and text-centred ones *are distinguished*; specific and linguodidactic principles for forming spelling competence of future primary school teachers *are described*; the content of teaching-and-methodological materials in linguistic and linguodidactic subjects for future primary school teachers *is analyzed*; forms, methods, techniques and tools for forming spelling competence of future primary school teachers *are improved*; a scientifically substantiated system

of tasks and exercises for forming spelling competence of future primary school teachers *is put forth*; the criteria, indicators and levels of maturity of spelling competence of future primary school teachers *are defined*; the methodology for forming spelling competence of future primary school teachers *is elaborated*; the methodological aspects of the arrangement and content of student research activities, elaboration and implementation of professionally-oriented electronic textbooks and multimedia packs in the educational process of pedagogical higher education institutions *are further developed*.

Practical implications of the study. The substantive provisions, elaborated methodology, electronic program tools, a system of exercises and tasks could be used in higher education establishments at the lessons of methodology of teaching Ukrainian in primary school; for compiling textbooks and teaching guides; for the arrangement of student research activities; and in the course of teaching practice of future primary school teachers.

Keywords: *spelling competency, graphic, spelling, punctuation skills, graphic sub-competence, spelling sub-competence, punctuation sub-competence, spelling competence of future primary school teachers.*

The list of published scientific works on the theme of the dissertation: Monographs

1. Vitiuk V. V. *Naukovi osnovy formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly* [Scientific foundations of the formation of spelling competence of future teachers of the New Ukrainian school]. Kyiv. 2020. 412 p.

2. Vitiuk V. V. *Suchasni pidkhody do navchannia v metodychnii systemi formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. Doshkilna ta pochatkova osvita v suchasnomu pedahohichnomu prostori* [Modern approaches to teaching in the methodological system of the formation of spelling competence of future primary school teachers. Preschool and primary education in the modern pedagogical space]: [monograph] / za zah. red. O. V. Lobova,

S. M. Kondratiuk. Sumy: *Sumskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni A. S. Makarenko*, 2020. Pp. 256–277.

3. Vitiuk V. *Formy orhanizatsii osvithnoho protsesu v proiektivii formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv NUSh* [Forms of organization of the educational process as viewed when forming spelling competence of future teachers of the NUS]. *Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform*. Monograph. Opole: *The Academy of Management and Administration in Opole*, 2020; ISBN 978-83-66567-05-4; pp. 298–308.

Educational guides

4. Vitiuk V.V., Zuiko K. V., Lypysvytska M. O. *Dobukvar : intehrovanyi posibnyk-zoshyt dlia pidhotovky do chytannia i pysma ditei 5-6 rokiv* [A pre-primer: an integrated manual-notebook for preparation of 5-6-year-olds to reading and writing]. Lutsk : *Vezha-druk*, 2017. 266 p.

5. Vitiuk V. V., Kuzmych B. V. *Robota nad slovnykovymi slovamy : navchalno-metodychnyi posibnyk, 1 klas* [Work on the vocabulary: training manual, 1 form]. Lutsk: *PP Ivaniuk V. P.*, 2016. 80 p.

6. Vitiuk V. V., Kuzmych B. V. *Robota nad slovnykovymi slovamy : navchalno-metodychnyi posibnyk, 2 klas* [Work on the vocabulary: training manual, 2 form]. Lutsk: *PP Ivaniuk V. P.*, 2016. 79 p.

7. Vitiuk V. V., Fedina M. S. *Robota nad slovnykovymi slovamy. 1 klas: robochyi zoshyt* [Work on the vocabulary. 1 form: workbook]. Lutsk: *PP Ivaniuk V. P.*, 2017. 80 p.

8. Vitiuk V. V., Fedina M. S. *Robota nad slovnykovymi slovamy. 2 klas: robochyi zoshyt* [Work on the vocabulary. 2 form: workbook]. Lutsk: *PP Ivaniuk V. P.*, 2018. 115 p.

9. Vitiuk V. V., Fedina M. S. *Robota nad slovnykovymi slovamy. 3 klas: robochyi zoshyt* [Work on the vocabulary. 3 form: workbook]. Lutsk: *PP Ivaniuk V. P.*, 2018. 131 p.

10. Vitiuk V. V., Fedina M. S. *Robota nad slovnykovymy slovamy. 4 klas : robochyi zoshyt* [Work on the vocabulary. 4 form: workbook]. Lutsk: *PP Ivaniuk V. P.*, 2018. 131 p.

11. Liakisheva A., Vitiuk V., Kashubiak I. *Keisbuk metodiv i pryiomiv krytychnoho myslennia v pochatkovii shkoli* [Кейсбук методів і прийомів критичного мислення в початковій школі]. Lutsk: *PP Ivaniuk V. P.*, 2019. 104 p.

12. *Orfografichniy slovnyk-minimum: navchalne vydannia dlia uchyteliv pochatkovoï shkoly ta studentiv pedahohichnykh universytetiv, koledzhiv* [Orthographic dictionary-minimum: a training publication for primary school teachers and students of pedagogical universities and colleges] / V. V. Vitiuk. Lutsk : *AKVA PRINT*, 2020. 133 p.

13. Vitiuk V. V. *Pravopys zakinchen vidminiuvanykh sliv: alhorytmy : navch. posib. dlia stud. spetsialnosti 013 Pochatkova osvita* [Spelling of endings of declined words: algorithms : teaching manual for students of Specialty 013 Primary education]. Lutsk : *AKVA PRINT*, 2020. 76 p.

14. Vitiuk V. *Punktuatsiia ukrainskoi movy : intelektualni karty, klastery : navch. posib. dlia stud. spetsialnosti 013 Pochatkova osvita* [Punctuation of the Ukrainian language: smart maps, clusters : teaching manual for students of Specialty 013 Primary education]. Lutsk : *AKVA PRINT*, 2020. 60 p.

15. Vitiuk V. *Orfografiia ukrainskoi movy : tablytsi, skhemy : navch. posib. dlia stud. spetsialnosti 013 Pochatkova osvita* [Orthography of the Ukrainian language: tables, charts : teaching manual for students of Specialty 013 Primary education]. Lutsk : *AKVA PRINT*, 2020. 105 p.

16. Vitiuk V. *Orfografiia : zbirnyk testovykh zavdan* [Orthography: a collection of tests]. Lutsk : *AKVA PRINT*, 2020. 175 p.

Publications in professional scientific issues of Ukraine

17. Vitiuk V. *Orfografichna hramotnist yak pokaznyk kultury movlennia* [Orthographic literacy as an indicator of the speech culture]. *Naukovi zapysky*.

Seriia "Filolohichna". Ostroh : *Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*, 2011. Issue 21. Pp. 28–35.

18. Vitiuk V. *Novi pidkhody do testovykh zavdan z orfohrafii* [Modern approaches to spelling tests]. *Naukovi zapysky*. Seriia "Filolohichna". Ostroh : *Vydavnytstvo Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*, 2012. Issue 22. Pp. 38–47.

19. Vitiuk V. *Psykhologichni aspekty formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Psychological aspects of the formation of spelling competence of future teachers of the primary school]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. Luts'k, 2017. No 1 (350). Pp. 85–91.

20. Vitiuk V. *Istorychnyi aspekt rozvytku ukrainskoi pysemnosti* [The historical aspect of the development of the Ukrainian written language]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia"*. Seriia "Filolohichna". Ostroh : *Vyd-vo NaUOA*, 2017. Issue 68. Pp. 141–145.

21. Vitiuk V. *Linhvodydaktychni zasady formuvannia orfohrafichnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Linguodidactic foundations for forming spelling competence of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. Luts'k, 2017. No 2 (351). Pp. 45–51.

22. Vitiuk V. *Rol Ivana Ohienka v istorii rozvytku ukrainskoho pravopysu* [Ivan Ohienko's place in the history of the development of the Ukrainian orthography]. *Ivan Ohienko i suchasna nauka ta osvita : naukovi zbirnyk : seriia filolohichna*. Kamianets'-Podilskyi : *Kamianets'-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohienka*, 2018. Issue XV. Pp. 19–24.

23. Vitiuk V., Liakisheva A. *Intelektualni karty yak zasib formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Smart maps as a means for forming spelling competence of future primary school teachers]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 2019, Vol. 74, No 6. Pp. 111–126. Indexed in the Web of Science.

24. Vitiuk V. *Osnovni linhvodydaktychni pidkhody do formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Fundamental linguodidactic approaches to the formation of spelling competence of future primary school teachers]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova*. Seriiia 17. Teoriiia i praktyka navchannia ta vykhovannia. Issue 31. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2019. Pp. 34–41.

25. Vitiuk V. *Samostiina robota u protsesi formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Independent work in the process of the formation of spelling competence of future primary school teachers]. *Pedahohichnyi chasopys Volyni : naukovi zhurnal*. Lutsk : SNU imeni Lesi Ukrainky, 2019. No 4 (15). Pp. 36–43.

26. Vitiuk V. *Znachennia pryntsyviv ukrainskoho pravopysu v protsesi formuvannia komunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [The relevance of the principles of the Ukrainian spelling in the process of the formation of the communicative competence of future primary school teachers]. *Mova i kultura*. Naukove vydannia. Kyiv : Vydavnychiy dim Dmytra Buraho, 2019. Issue 22. Vol. II (197). Pp. 555–564.

27. Vitiuk V. *Struktura pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [The structure of the spelling competence of future primary school teachers]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. Lutsk, 2019. No 11 (395). Pp. 81–91.

28. Vitiuk V. *Kultura movlennia yak osnova pravopysnoi hramotnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [The culture of speech as a basis for the spelling competence of future primary school teachers]. *Osvitnii prostir Ukrainy*. Naukovyi zhurnal. Ivano-Frankivsk: DVNZ “Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka”, 2019. Issue 17, Part 2. Pp. 229–236.

29. Vitiuk V. *Zastosuvannia metodychnykh pryiomiv rozvytku krytychnoho myslennia studentiv pid chas vyvchennia pravopysu ukrainskoi movy* [The use of the methodological techniques for the development of students’ critical thinking in the

course of the Ukrainian spelling acquisition]. *Molod i rynek. Shchomisiachnyi naukovo-pedahohichnyi zhurnal. Drohobych: Drohobytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Ivana Franka*. 2020. No 1 (180). Pp. 93–98.

30. Vitiuk V. *Metody formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Methods for forming spelling competence of future primary school teachers]. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka*. Serii: Pedahohichni nauky. Hlukhiv: *Hlukhivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni Oleksandra Dovzhenka*. 2020. Issue 1 (42). Pp. 28–39.

31. Vitiuk V. *Strukturuvannia pravopysnoho materialu ukrainskoi movy suchasnymi hrafichnymi orhanizatoramy* [Structuring of spelling material of the Ukrainian language by means of graphic organizers]. *Zakarpatski filolohichni studii*. Issue 13. Vol. 1. Uzhhorod : *Vydavnychyï dim "Helvetyka"*, 2020. No 13. Pp. 28–33.

32. Vitiuk V. *Zasoby profesiïno oriiïntovanoho navchannia ukrainskoho pravopysu v zakladyakh vyshchoï osvity* [Tools and resources for professionally-oriented teaching of Ukrainian spelling in higher education institutions]. *Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Issue 1. Uman : *Vizavi*, 2020. Pp. 38–46.

33. Vitiuk V. *Seminarske zaniattia yak odna z form navchannia ukrainskoi movy u suchasnomu vyshni* [Tutorials as a form teaching the Ukrainian language in a modern higher education institution]. *Vcheni zapysky Tavriiskoho natsionalnoho universytetu imeni V. I. Vernadskoho*. Serii: Filolohiia. Sotsialni komunikatsii. 2020. Vol. 31 (70), N 1. Pp. 18–23.

34. Vitiuk V. *Hotovnist zdobuvachiv vyshchoï osvity do vdoskonalennia pravopysnoi kompetentnosti u konteksti vymoh Novoi ukrainskoi shkoly* [Readiness of the students of higher education institutions to the improvement of spelling competence with regard of the requirements of the New Ukrainian school]. *Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky*. Lutsk, 2020. No 1 (396). Pp. 59–66.

35. Vitiuk V. *Vpravy ta zavdannia na formuvannia pravopysnoi kompetentnosti v maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly* [Exercises and tasks for the formation of spelling competence of future teachers of the New Ukrainian school]. *Mova i kultura*. Naukove vydannia. Kyiv : Vydavnychi dim *Dmytra Buraho*, 2020. Issue 22. Vol. VII (202). Pp. 275–284.

36. Vitiuk V. *Proiektna diialnist u protsesi formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv Novoi ukrainskoi shkoly* [Project-based activities in the process of the formation of spelling competence of future teachers of the New Ukrainian school]. *Hirska shkola Ukrainskykh Karpat*. Ivano-Frankivsk, 2020. No 22. Pp. 99–105.

Publications in foreign professional scientific issues

37. Vitiuk V. *Katehoriinyi pidkhid do poniattia “informatsiino-kompiuterni tekhnolohii” v ukrainskii linhvodydaktytsi* [Category-based approach to the notion of “information and computer based technologies” in Ukrainian linguodidactics]. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference “The Top Actual Researches in Modern Science*, Vol. IV (July 18-19, 2015, Ajman, UAE)”. Dubai: *Rost Publishing*, 2015. Pp. 12–20.

38. Vitiuk V. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly v konteksti modernizatsii zmistu osvity v Ukraini* [Preparation of future primary school teachers with regard of modernization of the content of education in Ukraine]. *Хуманитарни Балкански изследовання*. 2019. Vol. 3. No 2 (4). Pp. 40–43.

39. Vitiuk V. System of principles of teaching the spelling of Ukrainian language in the institutions of higher pedagogical education. *Revista stiintifica progresiva*: Inregistrată la Camera Națională a Cărții din Republica Moldova. 2019. No 1. Pp. 37–41.

40. Vitiuk V. *Vykorystannia vebkvestiv u protsesi formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [The application of web-quests in the process of the formation of spelling competence of future primary school teachers]. International scientific and practical conference “Issues of modern

philology in the context of the interaction of languages and cultures”. Venice, Italy. 2019. Pp. 159–164.

41. Vitiuk V. *Vykorystannia keis-metodu v protsesi formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [The application of case methods in the process of the formation of spelling competence of future primary school teachers]. *Scientific journal “Virtus”*. ISSN: 2410-4388. Issue 40, January, 2020. Pp. 77–80.

42. Vitiuk V. *Metod proiektiv u protsesi formuvannia pravopysnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [A project-based method in the process of the formation of spelling competence of future primary school teachers]. *Modern engineering and innovative technologies*. ISSN: 2567-5273. Issue 11. Part 2, March, 2020. pp. 83–91.

43. Vitiuk V., Skrypnyk N., Homiak I. Test monitoring of the speech competence of students of modern higher education institutions. *Science Rise*. ISSN 2461-4262 (Online), ISSN 2461-4254 (Print). No. 2, 2020. pp. 32–41.

44. Vitiuk V. V. Readiness of future elementary school teachers to improve spelling competency. *Norwegian journal of development of the International Science*. ISSN: 3453-9875. Issue 42, Vol. 4, 2020. pp. 28–32.

45. Shabarina M., Verbytska K., Vitiuk V., Shemchuk V., Saleychuk E. Development of Pedagogical Creativity of Future Teachers of Primary School by Means of Innovative Education Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020, Vol. 12, Issue 4, ISSN: 2066-7329 | e-ISSN: 2067-9270. Coveredin: Web of Science.

Theses and proceedings of conferences

46. Vitiuk V. *Z istorii pokhodzhennia y pravopysu antroponomiv* [From the history of the origin and spelling of anthroponoms]. *Tendentsii ta perspektyvy formuvannia profesiinoi leksyky* : Dopovidi III Mizhvuzivskoho naukovo-praktychnoho seminaru. Irpin : Natsionalnyi universytet DPS Ukrainy, 2013. Issue III. Pp. 11–15.

47. Vitiuk V. *Vykhidni metodychni pozytsii v doslidzhenni poniat "kompetentsiia" i "kompetentnist"* [The reference methodological views in the research on the notions "competency" and "competence"]. *Suchasni tendentsii ta faktory rozvytku pedahohichnykh ta psykhologichnykh nauk*: Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. U 2 chastynakh. Ch. I. K. : Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykhologii, 2014. Pp. 25–28.

48. Vitiuk V, Sukalenko T. *Vykorystannia innovatsiinykh tekhnologii navchannia ukrainskoi movy u vyshchii shkoli* [The use of innovative technologies of teaching Ukrainian in higher education]. *Mova i sotsium*: Etnokulturnyi aspekt. Berdiansk: BDPU, 2014. Pp. 125–127.

49. Vitiuk V. *Zastosuvannia innovatsiinykh metodiv u modulnomu navchanni* [Implementation of innovative methods in modular training]. *Mova v profesiinomu vymiri : komunikatyvno-kulturnyi aspekt* : Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. U 2 chastynakh. Ch. I. X. : NUTsZ Ukrainy, 2014. Pp. 178–180.

50. Vitiuk V. *Indyvidualna naukovo-doslidnytska diialnist studentiv zakladiv vyshchoi osvity yak odna iz form yakisnoi linhvodydaktychnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly* [Individual research activities of students of higher education institutions as a forms of quality linguodidactic training of future primary school teachers]. *Aktualni problemy reformuvannia doshkilnoi ta pochatkovoï osvity Ukrainy u konteksti yevrointehratsiinykh protsesiv* : zb. tez vystupiv uchasnykiv II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Rivne, 2019. Pp. 155–158.

51. Vitiuk V. *Testuvannia yak odna z form diahnostyky y kontroliu orfohrafichnoi hramotnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Testing as a form of examination and control of spelling literacy of future primary school teachers]. *Aktualni problemy fakhovoi pidhotovky suchasnoho pedahoha*. Materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Kherson, 2020. Pp. 90–96.

Works additionally representing research results of the dissertation

52. Vitiuk V. *Pidruchnyky ta posibnyky I. Ohiiienka z ukrainskoi movy dlia pochatkovoï shkoly* [Textbooks and manuals in Ukrainian for primary school by

I. Ohiienko]. *Ivan Ohiienko i suchasna nauka ta osvita: naukovi zbiryk: seriia filolohichna* / [redkol. : L. M. Marchuk (hol. red.), V. P. Atamanchuk (vidp. red.) ta in.]. Kamianets-Podilskyi : *Kamianets-Podilskyi natsionalnyi universytet imeni Ivana Ohiienka*, 2015. Issue XII. Pp. 370–377.

53. Vitiuk V., Tarasiuk L. S. *Molodizhnyi slenkh u suchasnomu komunikatyvnomu prostori* [Youth slang words in modern communicative space]. *Metodychnyi visnyk naukovo-doslidnytskoi laboratorii dydaktyky pochatkovoï osvity*. Mykolaiv : TOV “Ilion”, 2015. Issue 3. Pp. 43–48.

54. Vitiuk V., Kysel V. *Formuvannia movlennievoi ta sotsiokulturnoi kompetentnosti u maibutnikh vchyteliv pochatkovoï shkoly* [The formation of speech and socio-cultural competence in future primary school teachers]. *Naukovi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu im. V. O. Sukhomlynskoho*. Pedagogichni nauky : zbiryk naukovykh prats / Za red. prof. A. L. Sytchenka. No 4 (51), hruden 2015. Mykolaiv : MNU im. V. O. Sukhomlynskoho, 2015. Pp. 37–45.

55. Vitiuk V. *Orfografichna hramotnist: formuiemo vminnia pysaty bez pomylok* [Spelling literacy: how to form a skill to write without mistakes]. *Uchytel pochatkovoï shkoly*. 2016. No 5. Pp. 14–19.

56. Vitiuk V., Zuiko K. *Surzhyk yak pokaznyk nyzkoi kultury movlennia studentiv* [A mixed dialect as indicator of students' low speech culture]. *Tendentsii ta perspektyvy formuvannia profesiinoi leksyky*. Irpin : UDFS Ukrainy, 2016. Issue VI. Pp. 39–42.

57. Vitiuk V., Lypysvytska M. *Surzhyk yak aktualna problema komunikatyvnoi kultury* [A mixed dialect as a current issue of the communication culture]. *Tendentsii ta perspektyvy formuvannia profesiinoi leksyky*. Irpin : UDFS Ukrainy, 2016. Issue VI. Pp. 217–232.

58. Vitiuk V., Lypysvytska M. *Vykorystannia multymediinykh prezentatsii u bukvarnyi period navchannia hramoty* [The use of multimedia presentations in a pre-primer period of teaching literacy]. *Pedahohika: zb. nauk prats* : [materialy Pedahohika VII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii naukovtsiv, aspirantiv ta studentiv “Aktualni problemy sotsialnoi pedahohiky, pochatkovoï ta

doshkilnoi osvity”] / Za red. P. M. Husaka, N. I. Korpach. Lutsk : *Vezha-druk*, 2016. Pp. 169–173.

59. Vitiuk V. *Robota nad slovnykovyymi slovamy u pershomu klasi* [Work on vocabulary words in the 1st form]. *Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: Zbirnyk naukovykh prats. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu*. Issue 15 (58). Rivne: *RDHU*, 2017. Pp. 55–58.

60. Vitiuk V., Bulavchyk I. *Analiz typovykh leksychnykh pomylok u movlenni maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Analysis of lexical mistakes in the speech of future primary school teachers]. *Tendentsii ta perspektyvy formuvannia profesiinoi leksyky : Dopovidi VII Mizhvuzivskoho naukovo-praktychnoho seminaru*. Irpin : *UDFS Ukrainy*, 2017. Issue VII. Pp. 117–122.

61. Vitiuk V., Zuiko K., Lypysvytska M. *Istorychnyi aspekt intehrovanoho navchannia v pochatkovii shkoli* [The historical aspect of integrated teaching in primary school]. *Pedahohika: zb. nauk. pr. : [materialy VIII Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii naukovtsiv, aspirantiv ta studentiv “Aktualni problemy pedahohiky i sotsialnoi roboty”]* / za red. P. M. Husaka, A. V. Liakishevoi ta N. I. Korpach. Lutsk : *Vezha-Druk*, 2017. Pp. 127–130.

62. Vitiuk V., Bulavchyk I. *Komunikatyvne portfolio maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [The communicative portfolio of future primary school teachers]. *Antropotsentrychna skerovanist suchasnoi naukovoï linhvistychnoi paradyhmy*. Mykolaiv : *MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho*, 2017. Issue 2. Pp. 29–36.

63. Vitiuk V. *Linhvodydaktychni vpravy i zavdannia zi slovnykovyymi slovamy na urokakh ukrainskoi movy v 1 klasi* [Linguodidactic exercises and tasks in Ukrainian language classes in the 1st form]. *Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: yevropeyskyi i natsionalnyi vymir: Materialy II Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. Lutsk : *FOP Pokora I. O.*, 2017. Pp. 47–50.

64. Vitiuk V. *Pidhotovka vchytelia pochatkovoï shkoly v konteksti modernizatsii suchasnoi osvity* [Preparation of the primary school teacher regarding modernization of the up-to-date education]. *Pedahohika : zb. nauk. pr. : [materialy*

II Vseukrainskoho kruhloho stolu “Pedahohichniy dyskurs”] / za red. P. Husaka ta N. Korpach. Lutsk : *Vezha-Druk*, 2017. Pp. 31–33.

65. Vitiuk V., Derkach I. *Dyshrafia yak pereshkoda hrafichno pravylnoho pysma* [Dysgraphia as an impediment to attain graphically correct writing].]. *Pedahohika* : zb. nauk. pr. : [materialy II Vseukrainskoho kruhloho stolu “Pedahohichniy dyskurs”] / za red. P. Husaka ta N. Korpach. Lutsk : *Vezha-Druk*, 2017. Pp. 29–31.

66. Vitiuk V. *Sotsiokulturna kompetentnist yak skladnyk profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Socio-cultural competence as a component of a professional training of future primary school teachers]. *Tendentsii ta perspektyvy formuvannia profesiinoi leksyky*: Dopovidi VIII Mizhnarodnoho naukovo-praktychnoho seminaru, prysviachenoho pytanniam funktsionuvannia profesiinoho movlennia, linhvokulturolohichnomu ta sotsiokulturnomu aspektam filolohii. Irpin: *UDFS Ukrainy*, 2018. Issue VIII. Pp. 14–20.

67. Vitiuk V., Zuiko K. *Intehrovanyi pidkhid do navchannia u konteksti realizatsii Kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly* [An integrated approach to teaching in the context of the implementation of the Concept of the New Ukrainian school]. *Materialy Mizhnarodnoi naukovoï konferentsii “Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka realizatsii intehrovanoho pidkhodu”*. 17-18 travia 2018. Ternopil: *Vektor*, 2018. Pp. 72–75.

68. Vitiuk V., Bulavchyk I. *Komunikatyvno-diiialnisnyi pidkhid u systemi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly* [Communicative and activity approach in the system of future primary school teachers preparation]. *Aktualni problemy pedahohichnoi osvity: yevropeyskyi i natsionalnyi vymir* : materialy IV Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu, 28-29 travnia 2019 r. Lutsk : *PP Ivaniuk*, 2019. Pp. 29–31.

69. Vitiuk V., Pavliuk N. *Formuvannia pravopysnoi kompetentnosti uchniv osnovnoi shkoly* [The formation of spelling competence in the learners of the basic

school]. *Nova pedahohichna dumka: naukovo-metodychnyi zhurnal*, 2019. No 2 (98). Pp. 117–122.

70. Tykhonova M., Vitiuk V. *Komunikatyvna kompetentnist vchytelia pochatkovykh klasiv yak skladnyk profesiino-pedahohichnoho imidzhu* [The communicative competence of a primary school teacher as a component of a professional and pedagogical image]. *Aktualni problemy pedahohichnoi osvity : yevropeyskyi i natsionalnyi vymir: Materialy V Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii (12-15 zhovtnia 2020 r.)*. Luts'k : FOP Ivaniuk V. P., 2020. Pp. 185–188.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	37
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	54
1.1. Історія становлення й розвитку методики навчання правопису української мови.....	54
1.2. Змістові характеристики ключових понять дослідження.....	73
1.3. Сучасні підходи до формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі навчання мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін	97
1.4. Реалізація принципів навчання правопису української мови в умовах нової освітньої парадигми.....	116
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ.....	125
РОЗДІЛ 2. ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	129
2.1. Лінгвістичні основи правопису української мови.....	129
2.2. Принципи графіки, орфографії та пунктуації української мови	167
2.3. Методи, прийоми і засоби формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті завдань Нової української школи.....	179
2.4. Лінгводидактичні умови формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	230
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ.....	241
РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	244
3.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу майбутніх учителів початкової школи.....	244

3.2. Форми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти у проєкції формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	261
3.3. Лінгводидактичний потенціал системи вправ і завдань у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	295
3.4. Особливості організації самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи.....	319
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ.....	333
РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	336
4.1. Професіограма формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті вимог Нової української школи.....	336
4.2. Правописне портфоліо як індикатор індивідуальної траєкторії формування та вдосконалення правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи.....	344
4.3. Модульна технологія формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	354
4.4. Критерії, показники та рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	365
ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ.....	377
РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	380
5.1. Зміст і структура експериментально-дослідного навчання.....	380
5.2. Організація констатувального етапу педагогічного експерименту.....	387
5.3. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту.....	402
5.4. Аналіз результатів експериментально-дослідного навчання.....	429

	36
ВИСНОВКИ ДО П'ЯТОГО РОЗДІЛУ.....	442
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	446
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	458
ДОДАТКИ.....	522

ВСТУП

Соціально-економічні, інформаційно-технологічні трансформації в сучасному суспільстві, стрімкі глобалізаційні та інтеграційні процеси в освіті спонукають до перегляду пріоритетів та методологічних засад у формуванні конкурентоспроможних фахівців. Оновлення системи української освіти зумовлює вдосконалення змісту й технологій навчання, пошук оптимальних шляхів і методичних ресурсів для підвищення якості підготовки фахівців освітньої галузі, з-поміж яких надважливе місце відведено майбутнім учителям початкової школи. Стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти чітко окреслено в законодавчих та нормативних документах (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, Державні стандарти початкової, базової і повної загальної середньої освіти, освітніх програмах з української мови).

Проблема формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в умовах сьогодення набуває виняткової актуальності в контексті модернізації змісту початкової освіти, спрямованої на формування мовної особистості. Сучасний учитель Нової української школи має прагнути до мовного самовдосконалення, постійно стежити за змінами, що відбуваються в мовних нормах: орфоепічних, акцентуаційних, лексичних, граматичних, стилістичних; дбати про культуру усного та писемного мовлення, правописну грамотність, стилістичну вправність; оволодівати ефективною комунікацією професійної спрямованості. Продуктивна організація освітнього процесу в початковій школі значною мірою залежить від уміння майбутнього вчителя працювати в системі міжособистісної взаємодії, рівня його фахової мовно-комунікативної компетентності, важливим складником якої є правописна.

Нині помітно активізувалася зацікавленість науковців багатоаспектною проблемою формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи (В. Бадер, Н. Бібік, Н. Богданець-Білоskalенко, А. Богуш, М. Вашуленко, С. Дубовик, К. Климова, М. Оліяр, Н. Ростикус, Н. Сіранчук, О. Чупріната ін.). Теоретичний та практичний аспекти навчання правопису в учнів закладів загальної середньої освіти висвітлено в публікаціях О. Біляєва, Н. Бондаренко, М. Вашуленка, Н. Голуб, О. Гончарук, О. Горошкіної, Н. Грони, Н. Іваницької, О. Караман, Н. Ковальчук, С. Омельчука, Е. Палихати, Л. Попової, І. Хом'яка, Н. Шульжук, І. Ющука та ін.

Учення про психологічну природу орфографічної навички з належною теоретичною обґрунтованістю викладено в працях Д. Богоявленського, О. Власенкова, С. Жуйкова, О. Леонтьєва, М. Разумовської. У дослідженнях науковців експериментально підтверджено свідомий характер процесу формування правописної навички, схарактеризованої як автоматизовану дію; доведено необхідність вироблення орфографічної навички на основі стійких знань орфографічних правил і лише в процесі спеціально організованих вправ.

Лінгводидактичні засади формування правописної компетентності як важливого складника комунікативної вправності майбутнього вчителя розроблено в наукових студіях О. Антончука, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіної, М. Вашуленка, Х. Карповець, Н. Ковальчук, В. Мельничайка, М. Пентилюк, І. Хом'яка, О. Хорошковської, Г. Шелехової та ін. Загальні питання вивчення орфографії висвітлено в методиках С. Чавдарова, Є. Дмитровського, О. Біляєва, М. Вашуленка, С. Карамана, І. Олійника, М. Пентилюк, І. Хом'яка та ін.

Опрацювання й аналіз наукової літератури в ретроспективі дав змогу з'ясувати, що віддавна дослідники проблеми пропонували різні шляхи формування орфографічної грамотності: робота над орфографічними помилками (О. Біляєв); навчання орфографії у 5-6 класах під час вивчення частин мови (М. Бардаш); опрацювання орфографічного матеріалу на фонетико-орфоепічній основі (Л. Симоненкова); робота над орфоепією як одна

з умов формування в учнів 1–3 класів навичок орфографічного письма (М. Вашуленко); формування орфографічних умінь і навичок в учнів 5 класу в процесі вивчення фонетики (О. Караман); система вправ з урахуванням лінгвістичної природи написань в умовах близькоспоріднених мов (О. Хорошковська); навчання української орфографії в умовах близькоспорідненого білінгвізму (О. Коломійченко); технологія формування у школярів орфографічних навичок у зв'язку з різними структурними рівнями української мови в умовах інтерферованого мовленнєвого середовища (І. Хом'як); навчання української орфографії у зв'язку з вивченням будови слова і словотвору в школах із російською мовою навчання (С. Яворська); технологія застосування методу вправ і його місце на уроках вивчення орфографії (О. Антончук); формування правописної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі навчання мовознавчих дисциплін (Х. Карповець). Водночас викладачі закладів вищої освіти, проводячи діагностичні зрізи знань першокурсників, щороку констатують низький рівень їхньої орфографічної й пунктуаційної грамотності, що й зумовлює пошук ефективних шляхів підвищення її.

Узагальнення теоретичних напрацювань з психології, психолінгвістики, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики в контексті проблеми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, осмислення нової освітньої стратегії у вищій школі, її актуальність підтвердили необхідність розв'язання *суперечностей* між:

- запитом суспільства на вчителя, підготовленого до педагогічної діяльності в Новій українській школі, та недостатньою розробленістю теоретико-методологічних засад формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи;
- осмисленням сучасних тенденцій в мовній освіті, що передбачають реалізацію практико-орієнтованої лінгвістичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, та потребою в оновленні методичного

інструментарію для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

- уведенням у дію нової редакції «Українського правопису» та відсутністю навчально-методичного супроводу, в якому розроблено відповідні коментарі до змін у правописі, а також систему навчально-тренувальних вправ і завдань, спрямованих на формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Актуальність проблеми, недостатня її розробленість в українській лінгводидактиці, окреслені суперечності й зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація відповідає науковій проблематиці досліджень кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки «Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності в майбутніх учителів початкової школи у контексті інтеграції в європейський освітній простір» (державний реєстраційний номер 0119U000671). Тему дисертаційної роботи «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» затверджено вченою радою Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 6 від 24.12.2015), узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 242 від 24.02.2016).

Мета дослідження - обґрунтувати теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

1. З'ясувати стан розробленості методики навчання правопису української мови в закладах освіти.
2. Розкрити й уточнити зміст ключових понять дослідження.

3. Схарактеризувати сучасні підходи до формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи й принципи навчання правопису української мови.

4. Обґрунтувати лінгвістичні, психолого-педагогічні та лінгводидактичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Проаналізувати зміст навчально-методичного забезпечення мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін для майбутніх учителів початкової школи.

6. Визначити критерії, показники та рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

7. Розробити методику формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи та експериментально перевірити її ефективність.

Об'єкт дослідження – процес формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Предмет дослідження – підходи, принципи, форми, методи, прийоми та засоби формування правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи.

Концепція дослідження. Необхідність обґрунтування теоретико-методичних засад та розроблення методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи має теоретичне й практичне значення, зумовлене зміщенням акцентів із суто прагматичних (успішне складання іспитів) на когнітивні та соціальні аспекти (усвідомлення правопису української мови як суспільної цінності, засобу досягнення успіху в професійній діяльності, вияву національної ідентичності), а також соціальною вимогою формування правописно грамотних фахівців Нової української школи. Попри значну кількість теоретичних напрацювань та методичних розробок із правопису української мови обрана проблема дослідження не лише не втрачає своєї актуальності, а й набирає виняткової

ваги у зв'язку з упровадженням нової редакції «Українського правопису» 2019 року. Актуалізація проблеми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи спонукає до розроблення методики навчання з урахуванням змін у правописі, інтенсивної динаміки українського словотворення та активними процесами в галузевих терміносистемах.

Опрацювання, аналіз і синтез теоретичних та прикладних аспектів обраної проблеми дало змогу сформулювати **провідну ідею концепції дослідження:** формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи – це цілеспрямований процес, визначальною характеристикою якого є взаємозв'язок, взаємодія, взаємозумовленість структурних складників (мети, завдань, змісту, підходів, принципів, форм, методів, засобів, технологій навчання), створення освітнього простору майбутнім учителям початкової школи, спрямованого на індивідуальне становлення, розвиток і саморозвиток особистісних характеристик і якостей, мотиваційне зростання особистості студентів завдяки лінгвістичній освіті (аудиторна та самостійна робота).

Зasadничим складником концепції дослідження є методика формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтується на: 1) загальнодидактичних, лінгводидактичних принципах навчання української мови в закладах вищої освіти та специфічних принципах навчання правопису української мови; 2) врахуванні лінгвістичних, психолого-педагогічних та лінгводидактичних чинників у навчанні правописної системи: когнітивні та соціальні мотиви, ціннісні орієнтації особистості; урахування найважливіших складників освітнього простору – середовища (соціального, інформаційного, соціокультурного, комунікаційного), типологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу; 3) уведенні адаптованого навчального матеріалу з правопису української мови, урахуванні здобутків сучасного мовознавства задля коригування змісту навчання лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін; 4) упровадженні продуктивної модульної технології формування правописної компетентності

майбутніх учителів початкової школи, що розширює когнітивно-комунікативні можливості студентів для раціонального накопичення системи знань, які є засобом забезпечення ефективної комунікації та успішної соціалізації майбутніх учителів Нової української школи; 5) упровадженні комплексу вправ і завдань як основного засобу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, розвитку в них мовної свідомості, мовної стійкості, мовного чуття як складників мовної особистості.

Концепція, провідна ідея та основні положення дослідження сконцентровано в *загальній гіпотезі*, що ґрунтується на припущенні про залежність ефективності методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи від рівня теоретичного й методичного забезпечення, моделювання змісту, підходів, форм, методів, прийомів, продуктивних технологій у процесі навчання правопису української мови.

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових*, сформульованих у припущенні, що методика формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи буде ефективною за умови:

- комплексної реалізації сучасних підходів до навчання (компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, словоцентричного, текстоцентричного, аксіологічного, соціокультурного) з домінуванням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, словоцентричного, текстоцентричного підходів та лінгводидактичних і специфічних принципів у навчанні правопису української мови (співтворчості й партнерства; функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови; пріоритетного використання текстів як дидактичного засобу навчання правопису української мови; професійного спрямування матеріалу під час вивчення графіки, орфографії, пунктуації; вивчення правопису української мови як динамічної системи; засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм;

взаємозалежності усного й писемного мовлення; системного засвоєння правописного матеріалу; автоматизму й свідомості у процесі вивчення орфографії та пунктуації української мови; відповідності українського правопису соціальним запитам; мотивації майбутніх учителів початкової школи до правописного самовдосконалення);

- застосування продуктивних методів і прийомів навчання (традиційних: спостереження й аналіз правописних явищ і фактів, правописний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами; аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, орфографічний розбір, пунктуаційний розбір, поширення речень, конструювання речень та інноваційних: кейс-метод, вебквест, метод проєкту, інтелект-карти; «Бортовий журнал», «Кластер», «РАФТ», читання з маркуванням тексту «INSERT» та ін.);
- системного й цілеспрямованого використання комплексу вправ і завдань на основі текстів різних стилів і жанрів мовлення, що передбачають поетапне формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Методологічною основою дослідження, що визначає його стратегію, є провідні засади теорії наукового пізнання, ідеї філософії освіти, закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті, Концепція розвитку педагогічної освіти, концептуальні засади реформування початкової освіти «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, нормативні та розпорядчі документи Міністерства освіти й науки України; наукові дослідження з проблем обґрунтування теоретичних засад сучасних підходів до навчання, зокрема компетентнісного (Н. Бібік, Н. Голуб, І. Зимня, О. Овчарук, О. Пометун, Дж. Равен, І. Родигіна, Г. Селевко, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), особистісно орієнтованого (І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Максименко, О. Савченко, А. Фасоля, І. Якиманська й ін.), комунікативно-

діяльнісного (Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Леонтьєв, М. Пентилюк, Г. Шелехової та ін.), системного (В. Афанасьєв, Л. Берталанфі, І. Блауберг, У. Ешбі, П. Матвієнко, Е. Юдін та ін.), синергетичного (Б. Гершунський, В. Кремень, І. Пригожин, А. Урсул, Г. Хакен, О. Чалий та ін.), словоцентричного (М. Греб, С. Караман), текстоцентричного (З. Бакум, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мамчур, Л. Мацько, В. Мельничайко, А. Нікітіна, М. Пентилюк, К. Пономарьова); лінгводидактичні праці про застосування інноваційних технологій, методів, засобів навчання для оптимізації освітнього процесу (З. Бакум, О. Біляєв, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, М. Греб, О. Гриджук, Н. Дика, В. Дороз, Р. Дружененко, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, І. Кучеренко, Л. Мамчур, О. Кучерук, В. Мельничайко, І. Нагрибельна, А. Нікітіна, Л. Овсієнко, М. Оліяр, С. Омельчук, Г. Онкович, Н. Остапенко, М. Пентилюк, К. Плиско, О. Семенов, І. Хом'як, Г. Шелехова, С. Яворська та ін.).

Теоретичною основою слугували концептуальні положення розвитку сучасної освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, І. Зязюн, В. Огнев'юк, П. Саух та ін.); наукові здобутки в царинах психології та психолінгвістики (І. Бех, Л. Виготський, І. Гальперін, Л. Засєкіна, І. Зимня, Г. Костюк, О. Леонтьєв, О. Луція, С. Максименко, І. Синиця, В. Сластьонін, Н. Тализіна та ін.), педагогіки й дидактики (А. Алексюк, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Дичківська, А. Кузьмінський, О. Пехота, П. Підкасистий, О. Пометун, О. Савченко, Г. Селевко, А. Хуторської та ін.), лінгвістики й лінгводидактики (Ф. Бацевич, А. Богуш, М. Вашуленко, І. Вихованець, М. Вінтонів, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, К. Городенська, Т. Груба, С. Єрмоленко, А. Загнітко, О. Караман, С. Караман, К. Климова, І. Кочан, Л. Мацько, О. Селіванова, М. Оліяр, В. Русанівський, Т. Симоненко, О. Стишов); концепції професійної підготовки фахівців у закладі вищої освіти (В. Бондар, Н. Гузій, Е. Карпова, Н. Кузьміна, В. Лозова, Р. Пріма, С. Яворська та ін.); організації та методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів

початкової школи (Н. Бібік М. Вашуленко, О. Вашуленко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, О. Савченко та ін.); лінгводидактичні дослідження з питань формування правописної компетентності учнів, студентів (О. Антончук, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Груба, О. Караман, С. Караман, К. Климова, Н. Ковальчук, Г. Лещенко, В. Мельничайко, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Хом'як, С. Яворська та ін.).

Для реалізації поставлених завдань використано такі **методи дослідження**:

- **теоретичні**: аналіз і синтез філософської, психологічної, лінгвістичної, педагогічної та лінгводидактичної літератури, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу – для з'ясування стану проблеми та вироблення концептуальних положень дослідження, формування поняттєво-термінологічного апарату; аналіз нормативних документів; систематизація та узагальнення наукових здобутків у галузі лінгводидактики навчання правопису української мови; інтерпретація результатів аналізу сучасних лінгводидактичних концепцій; порівняння, аналіз і синтез результатів експериментального навчання; узагальнення науково-педагогічного досвіду викладачів закладів вищої освіти;
- **емпіричні**: педагогічне безпосереднє й опосередковане спостереження за освітнім процесом під час вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін; вивчення й узагальнення сучасного педагогічного досвіду; анкетування й бесіди з викладачами; анкетування й тестування студентів; педагогічний експеримент (констатувальний етап – для виявлення рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, формувальний етап – для апробації експериментальної методики, контрольний етап – для перевірки ефективності розробленої методики формування правописної компетентності); метод прогнозування результатів експериментального навчання;
- **статистичні**: кількісний та якісний аналіз експериментальних даних – для отримання достовірних результатів щодо ефективності розробленої

методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; математично-статистичне оброблення результатів експериментального навчання; порівняльна характеристика результатів проведеного педагогічного експерименту;

- **візуально-графічні:** наочне ілюстрування та порівняння результатів проведеного експериментального дослідження в малюнках, графічних зображеннях та у формі таблиць.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* в українській лінгводидактиці *обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *досліджено* стан розробленості методики навчання правопису української мови в закладах освіти; *розкрито* змістові характеристики лінгвістичних термінів «графіка», «каліграфія», «орфографія», «пунктуація»; *уточнено* зміст ключових понять дослідження: «правописна компетенція», «правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи», «графічна субкомпетентність», «орфографічна субкомпетентність», «пунктуаційна субкомпетентність»; схарактеризовано сучасні підходи до навчання (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно орієнтований, системний, синергетичний, словоцентричний, текстоцентричний, аксіологічний, соціокультурний) з домінуванням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, словоцентричного, текстоцентричного; *описано* специфічні й лінгводидактичні принципи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *проаналізовано* зміст навчально-методичного забезпечення з мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін для майбутніх учителів початкової школи; *удосконалено* форми, методи, прийоми та засоби формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *створено* науково обґрунтовану систему завдань і вправ для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *визначено* критерії, показники та рівні сформованості правописної

компетентності майбутніх учителів початкової школи; *розроблено* методику формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *подальшого розвитку* набули методичні аспекти організації та змісту дослідницько-пошукової діяльності студентів; розроблення та впровадження професійно орієнтованих електронних підручників, мультимедійних комплексів в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти.

Практичне значення отриманих результатів. Основні положення, розроблена методика, електронні програмні засоби, система вправ і завдань можуть бути використані на заняттях з методики навчання української мови в початковій школі в закладах вищої освіти; для розроблення підручників і навчально-методичних посібників; в організації науково-дослідницької роботи студентів; під час проведення педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи.

Достовірність результатів дослідження забезпечено теоретичною обґрунтованістю вихідних положень, що корелюються із сучасними здобутками психологічної, лінгвістичної, педагогічної та лінгводидактичної наукових галузей; доцільним використанням теоретичних, емпіричних і статистичних методів, адекватних предметів, меті, завданням дослідження; упровадженням методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти у різних регіонах України; позитивними результатами експериментально-дослідницького навчання з використанням методу статистичного опрацювання даних за критерієм Стюдента (t-критерій) й позитивною динамікою змін у рівнях сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; широкою апробацією результатів дослідження на міжнародних, усеукраїнських, регіональних наукових і науково-практичних конференціях, семінарах, освітніх форумах, засіданнях круглих столів.

Експериментальна база дослідження. На різних етапах експериментально-дослідницької роботи взяли участь 27 викладачів-філологів

та 542 студенти закладів вищої освіти Волинської, Івано-Франківської, Чернівецької, Дніпропетровської, Хмельницької, Рівненської, Вінницької, Одеської та Херсонської областей.

Результати дослідження впроваджено в освітній процес Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (акт упровадження № 09–28/04/1156 від 25.05.2020), Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (довідка № 18/20 від 11.03.2020), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (акт упровадження № 1–7/312 від 22.04.2020), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01–23/114 від 21.05.2020), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1–276/3 від 25.05.2020), Херсонського державного університету (акт упровадження № 11–30/835 від 01.07.2020), Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (акт упровадження № 17/17–1199 від 16.06.2020), Рівненського державного гуманітарного університету (акт упровадження № 01–12/48 від 19.06.2020), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка № 06/23–1 від 15.05.2020).

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення та результати дослідження оприлюднено в доповідях і виступах на:

- міжнародних наукових конференціях: «Мова і культура» ім. С. Бураго (20–23 червня 2016 р., 25–27 червня 2017 р., 25–27 червня 2018 р., м. Київ); «Мова і соціум: етнокультурний аспект» (20–21 жовтня 2016 р., 18–19 жовтня 2018 р., м. Бердянськ); «Україна і сучасний світ: міжмовний та міжкультурний діалог» (25–26 жовтня 2016 р., м. Київ); «Мовно-культурна ідентичність у контексті філологічних студій» (25–26 жовтня 2017 р., м. Київ); «Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу» (17–18 травня 2018 р., м. Тернопіль); «Художній вимір та історичні контексти життєтворчості Івана Огієнка» (11–12 жовтня 2018 р., м. Кам'янець-Подільський); «Україністика в університеті: до 100-річчя заснування

українознавчих кафедр у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка» (24–25 жовтня 2018 р., м. Київ); «Лінгвостилістика ХХІ ст.: стан і перспективи» (7–9 червня 2019 р., м. Луцьк); «Organization and management in the services'sphere» (may 8, 2020, Opole, Poland); «Лексико-граматична система української мови в комунікативному вимірі» (12–13 березня 2020 р., м. Острог); «Лінгвалізація світу» (04–05 травня 2020 р., м. Черкаси);

- **міжнародних науково-практичних конференціях:** «Етнос, мова та культура: минуле, сьогодення, майбутнє» (18–20 травня 2016 р., Львів, Україна-Люблін, Республіка Польща); «Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (2–5 червня 2016 р., м. Луцьк); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (3–5 червня 2016 р., с. Світязь Шацького району Волинської області); «Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи» (02 грудня 2016 р., м. Київ); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (16–17 травня 2017 р., м. Луцьк); «Роль освіти у сталому розвитку гірського регіону» (20–22 вересня 2017 р., м. Івано-Франківськ); «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (17–18 квітня 2018 р., м. Кам'янець-Подільський); «Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (20–21 квітня 2018 р., м. Умань); «Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця» (18–19 травня 2018 р., м. Харків); «Проблеми мовної особистості: лінгвістика та лінгводидактика» (18–20 жовтня 2018 р., м. Черкаси-Київ); «Теоретико-прикладні аспекти сучасної педагогічної науки і освіти: європейський вектор» (21 червня 2019 р., м. Івано-Франківськ); «Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures» (december 27–28, 2019, Venice, Italy); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (12–15 жовтня 2020 р., м. Луцьк);

- **всукраїнських науково-практичних конференціях:** «Перспективні напрями становлення та розвитку педагогічної науки очима студентської

молоді» (16 березня 2016 р., м. Умань); «Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (07–08 квітня 2016 р., м. Херсон); «Пріоритети філологічної освіти» (27 жовтня 2016 р., м. Рівне); «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті» (14 березня 2017 р., м. Рівне); «Антропоцентрична скерованість сучасної наукової лінгвістичної парадигми» (07 квітня 2017 р., м. Миколаїв); «Актуальні проблеми культури української мови і мовлення» (9–10 листопада 2017 р., м. Остріг); «Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії» (7 грудня 2017 р., м. Рівне); «Українська та іноземні мови в початкових класах: актуальні проблеми й інноваційні технології навчання» (28 березня 2018 р., 21–22 березня 2019 р., м. Кам'янець-Подільський); «Антропоцентрична скерованість сучасної наукової лінгвістичної парадигми» (17 квітня 2018 р., м. Миколаїв); «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (31 травня–1 червня 2018 р., 28–29 травня 2019 р., м. Луцьк); «Загальна та прикладна лінгвістика у колі антропоцентричних наук» (28 березня 2019 р., м. Миколаїв); «Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи» (11 квітня 2019 р., м. Івано-Франківськ); «Філологічні горизонти: науковий, лінгводидактичний, філософський, соціальний, національно-патріотичний вектори» (7–9 жовтня 2019 р., м. Вінниця); «Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів» (10 грудня 2019 р., м. Рівне–Луцьк); «Актуальні питання початкової освіти: досвід, реалії, перспективи» (15–16 жовтня 2020 р., м. Кам'янець-Подільський); «Філологічні горизонти: науковий, лінгводидактичний, філософський, соціальний, національно-практичний вектори» (29–30 жовтня 2020 р., м. Вінниця);

- *всеукраїнських науково-методичних конференціях*: «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у контексті становлення Нової української школи» (5 квітня 2019 р., м. Луцьк);

- *всеукраїнських наукових семінарах*: «Лінгвостилістика ХХІ ст.: стан і перспективи» (07.06–12.06.2019 р., м. Луцьк);

- *всеукраїнських науково-методичних семінарах*: «Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури» (22 вересня 2016 р., 29 вересня 2017 р., 28 вересня 2018 р., м. Вінниця; 13 жовтня 2017 р., 2 лютого 2018 р., 2 березня 2018 р., 12 жовтня 2018 р., м. Умань); «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (29 вересня 2016 р., 28 вересня 2017 р., 31 жовтня 2018 р., м. Луцьк); «Новітні методи навчання мов і літератур у сучасній вищій та середній школі» (23–30 листопада 2017 р., м. Луцьк); «Формування національно-культурної ідентичності здобувачів освіти в умовах становлення Нової української школи» (26 березня 2018 р., м. Київ); «Підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери: зв'язок освіти та ринку праці» (30 вересня 2019–05 жовтня 2019 р., м. Луцьк);

- *регіональних науково-практичних конференціях*: «Використання інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи» (17 листопада 2016 р., м. Хмельницький).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 62 наукові праці, із них – 1 монографія (одноосібна), 2 (колективні), 13 навчальних посібників, 46 статей у наукових журналах і збірниках наукових праць, зокрема 20 – в українських фахових виданнях України, 9 – у наукових періодичних виданнях інших держав, 6 публікацій апробаційного характеру у збірниках конференцій, науково-методичних журналах України, 11 публікацій додатково відображають наукові результати дисертації.

Особистий внесок здобувача. У статті «Інтелектуальні карти як засіб формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувачеві належить виклад основного матеріалу дослідження з поданим обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

Результати захищеної 2011 р. в Інституті педагогіки АПН України (м. Київ) кандидатської дисертації «Методика удосконалення орфографічної

грамотності учнів 5–7 класів у процесі роботи над зв’язними висловленнями» в тексті проведеного дослідження не використано.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, п’яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 688 найменувань, із них 22 – іноземними мовами та додатків. Повний обсяг дисертації становить 595 сторінок (із них – 457 сторінок основного тексту). У роботі вміщено 29 таблиць, 35 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі досліджено генезу розвитку методики навчання правопису української мови в закладах освіти; з'ясовано й уточнено зміст базових понять дослідження: «графіка», «орфографія», «пунктуація», «графічні, орфографічні, пунктуаційні уміння й навички», «графічна субкомпетентність», «орфографічна субкомпетентність», «пунктуаційна субкомпетентність», «правописна компетенція майбутніх учителів початкової школи», «правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи». На основі аналізу спеціальної літератури схарактеризовано й проаналізовано сучасні підходи (компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-комунікативний, особистісно орієнтований, системний, синергетичний, словоцентричний, текстоцентричний, аксіологічний, соціокультурний) та загальнодидактичні, специфічні й лінгводидактичні принципи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

1.1. Історія становлення й розвитку методики навчання правопису української мови в закладах освіти

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що «мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [365]. У процесі опрацювання науково-методичних джерел з історії становлення й розвитку методики навчання правопису з'ясовано різноаспектні позиції лінгвістів, психологів, педагогів, лінгводидактів до проблеми формування орфографічних умінь і навичок,

окреслено етапи, проблематику та пріоритетні вектори розвитку методики навчання правопису.

У 40-і роки XIX століття, які умовно в роботі названо *першим етапом*, виокремилися два напрями в методиці навчання орфографії – граматичний ((М. Бунаков, Ф. Буслаєв, М. Корф, Ф. Пуцикович, Д. Тихомиров, К. Ушинський та ін.) та антиграматичний (І. Борман, А. Зачиняєв, В. Зелінський, В. Лай, Е. Мейман, Н. Раєвський та ін.), представники кожного з яких із протилежних позицій розглядали роль граматики в навчанні правопису та механізми формування правописної грамотності.

Антиграматисти, заперечуючи пріоритетність дидактичного принципу свідомого формування орфографічних умінь і навичок, стверджували, що для оволодіння правильним письмом необхідні лише механічно утворені навички, незалежно від рівня здобутих теоретичних знань. Механістична концепція навчання правопису (І. Борман, В. Лай, Е. Мейман), що виникла понад сто років тому в Німеччині і відома під назвою «експериментальної психології» або «теорії графічних образів», відтіснила на другий план граматику, віддаючи перевагу моторній та зоровій пам'яті й визначаючи списування готових зразків як основний методичний прийом навчання орфографії. Засновник цієї теорії І. Борман переконував педагогів, що механічне переписування є універсальною вправою для набуття школярами орфографічних навичок, наголошував: «Хай учень з усією запопадливістю закарбовує правильні форми слів, однак потрібно особливо обережати школярів від будь-якого неправильно написаного слова» [44, с. 10].

В. Лай вважав, що кожне слово в писемній мові має свій власний образ, який потрібно закріпити у пам'яті лише за допомогою зору, без участі свідомості, знання правил, аналітико-синтетичної діяльності мозку. В. Лай стверджував, що сформувати навички можна шляхом створення асоціативних зв'язків між образом слова та його написанням. Е. Мейман перевіряв експериментальні дані В. Лая і теж визнав списування як найкращий спосіб вироблення орфографічних навичок. У своїй теорії переписування В. Лай та

Е. Мейман використовували вигадані беззмістовні слова типу *тосл, римхнеєр* і под. Поширення ідей В. Лая і Е. Меймана призвели до того, що навчання орфографії проводилось у відриві від граматики, без опори на свідоме засвоєння теорії, а тільки шляхом виконання практичних вправ, які спиралися на зорові уявлення.

Німецький педагог А. Дистервег, не заперечуючи важливості списування, захищає право на існування і «слухових» методів (слуховий аналіз, диктант і т. ін.). Він писав: «Безперечно, цим шляхом можна навчити орфографії; тисячі навчилися і ще навчаються зараз. Та й сам метод зовсім нескладний. Врешті, варто сказати, що роль зору у процесі написання заперечувати ніяк не можна. Проте ми не можемо вважати, що І. Борман має рацію, коли відкидає всі граматичні закономірності і правила. Не оку, а вуху належить у мові перше місце» [44, с. 10]. Як бачимо, А. Дистервег обстоював теорію, щоб «не оку, а вуху» віддати перевагу в навчанні орфографії.

На матеріалі російського правопису В. Шереметєвський повертається до дискусії про перевагу «слуху чи зору». Він вважав, що у навчанні орфографії «самі правила наполовину зовсім непотрібні», бо лише «збивають з пантелику» під час вибору потрібної орфограми. Головним у правописі є зорове сприймання, а найкращими вправами – ті, «що розвивають пам'ять зору і пильність орфографічну, тобто списування, бо орфографія є мистецтво графічне (зорове)» [645, с. 33].

О. Миртов посилається на І. Соломоновського, який у свій час проводив спостереження й дійшов «сумного» висновку: 98 % усіх помилок школярів – результат вивчення правил і тільки 1 % – від їх незнання [349, с. 17]. І. Соломоновський різко засуджував теорію, вважав, що «правило, стверджуючи щось, одночасно щось і заперечує. Заперечення є таким же дієвим стимулом, як і наказ: і те й інше однаково привертають увагу учня до певного явища. Звідси виникає низка непорозумінь: учень за тривалий час може забути, що це заборонено, і тільки пам'ятати, що про це була мова. Тому може прийняти заборонене за належне» [349, с. 17].

Антиграматичні ідеї, які підтримали й розвинули В. Шереметєвський, І. Соломоновський та ін., тривалий час нав'язували дискусійні питання: «Слух чи зір», «Правило чи навичка», «Граматика чи правопис» призвели до помітної шкоди у засвоєнні правопису. Антиграматична теорія була настільки поширеною, що її впливу піддалися відомі дослідники методики мови – О. Томсон, П. Афанасьєв, М. Державін, В. Малаховський та ін. Так, О. Томсон говорив про те, що орфографії можна навчитися «тільки за допомогою писання», без будь-якого мислення, тобто автоматично, не розмірковуючи. На його думку, під час навчання правопису в школі «не помічають, що грамотність повинна бути в мускулах і нервах руки, в рухових і зорових спогадах» [567, с. 404].

Позиції антиграматистів особливо піддалися сумнівам після того, як запроваджувані у школах безперервні диктанти не давали потрібних результатів: учні, як і раніше, продовжували писати безграмотно. Створювалося безнадійне становище, що викликало сумніви й вагання в науковців та педагогів.

Водночас під час *другого етапу* (кінець XIX – початок XX століття) активно почав розвиватися граматичний підхід до навчання орфографії. Вчені граматичного напрямку по-іншому визначали шляхи формування у школярів орфографічних навичок: 1) основою навчання правопису є граматика, знання правил, які закріплюються різноманітними вправами (диктантами, списуваннями, творами, переказами і т. ін.), що необхідні для вироблення стійких орфографічних навичок; 2) роль пам'яті (зорової, слухової, моторної) у навчанні орфографії підпорядкована граматиці й визначається залежно від характеру засвоюваних орфограм.

Уперше необхідність свідомого опанування орфографії на основі знань із граматики науково обґрунтував Ф. Буслаєв у своїй праці «О преподавании отечественного языка» [66]. Ф. Буслаєв пропонував починати навчання правопису з вивчення граматики, щоб учні могли обґрунтовувати написане. Кожна вправа повинна супроводжуватися відповідними поясненнями, щоб у

ній не було нічого незрозумілого для учня. Лінгвіст вважав корисним і багаторазове переписування в правильній формі того слова, в якому учень допустив помилку, переоцінюючи, таким чином, роль механічного списування. Наголошував, що вивчення граматики повинно мати свідомий характер, поєднуватися з різними усними та письмовими вправами, рекомендував практикувати граматичний розбір, перекази, самостійні учнівські твори, переклади, складання планів тощо. Учений пропонував навчання орфографії проводити обачливо, переходити до нового матеріалу тільки тоді, коли учні засвоять вивчене [67, с. 148].

Наукову позицію свідомої природи правописних навичок розвинув К. Ушинський, який виділяв дві стадії у процесі їх формування: прикметною рисою першої визначив свідомість, другої – автоматизм, що й стало підґрунтям для розроблення теорії утворення орфографічних навичок на основі засвоєння учнями правописних правил [593, с. 503]. Вчений різко виступив проти механістичної концепції навчання правопису, стверджуючи, що «переписування не тільки не дає голові розвивальної роботи, але, навпаки, позбавляє її можливості працювати значно більше, ніж рубання дров, ходьба чи будь-яка інша, чисто фізична діяльність, у зв'язку з чим відмінні писарі, що з дитинства займаються цією роботою, страждають тупоумством» [593, с. 206].

К. Ушинський розробив теорію утворення орфографічних навичок на основі засвоєння учнями правописних правил. Він стверджував, що автоматизація навичок відбувається не внаслідок практики, позбавленої свідомості, а, навпаки, на основі ґрунтовного вивчення граматичних правил із наступним застосуванням їх на письмі: свідомість у виробленні навичок передуює автоматизму. У процесі теоретичного вивчення граматики (понять, правил, визначень) та практичного виконання численних вправ правильне письмо автоматизується, стає звичкою, у результаті учень «несвідомо, не думаючи, пише правильно» [593, с. 203]. Досягти цього можна шляхом різноманітних вправ, які проводяться у певній системі. «Системність вправ, –

пише К. Ушинський, – є першою та найголовнішою основою успіху, а відсутність цієї системи – головна причина того, що багаторазові та тривалі вправи з орфографії мають досить погані результати» [593, с. 440]. Система необхідна не тільки у вправах, але й у знаннях учнів, бо «голова, наповнена уривчастими, незв'язними знаннями, схожа на комору, в якій все без ладу і де сам господар нічого не знайде» [593, с. 353].

Послідовники К. Ушинського (М. Корф, Т. Лубенець, Ф. Пуцикович), продовжуючи реалізацію ідей теорії про свідоме формування орфографічних навичок і визнання пріоритетної ролі граматики в навчанні орфографії, обґрунтували необхідність урізноманітнення орфографічних вправ у навчанні орфографії. М. Корф стверджував: «Правопис має практичне значення лише в тому випадку, коли учень пише правильно без участі свідомості, тобто, коли знання переходять у навичку» [277, с. 4]. Ф. Пуцикович зазначає те ж саме: «Навичка справді необхідна, але навичка розумна, яка йде услід за знаннями та ґрунтується на них» [485, с. 25].

Д. Тихомиров, як і К. Ушинський, наполегливо доводив, що знання граматики, а саме: правил, форм мови – є найголовнішою й неодмінною умовою опанування орфографії. Учений вважав, що тільки чітке знання граматичних форм дає відповіді на питання орфографії, тому надавав великого значення різноманітним вправам. Вибір вправ у кожному випадку, на думку вченого, зумовлюється характером орфограми. Проте Д. Тихомиров недооцінював значення робіт із розвитку мовлення для успішного оволодіння орфографією.

Послідовник К. Ушинського Т. Лубенець писав, що виробленню правописної грамотності великої шкоди завдає одноманітність виконуваних вправ. Він зазначав, що переписування – робота механічна, і називав його ворогом розвитку розумових здібностей, бо в школах, де зловживають переписуванням із книжки, учні втрачають здатність викладати власні думки. Тому від самостійних письмових вправ пропонував переходити до складання

простих речень, поєднання цих речень у зв'язний текст [321]. Таким чином, учні, виконуючи орфографічні завдання, готуються до написання творів.

І хоч К. Ушинський переконливо доводив, що сформувані у школярів орфографічні навички можна на основі системи вправ, пов'язаних із розвитком зв'язного мовлення, проте представники граматичного напрямку недооцінювали важливості творчих робіт. Ф. Пуцикович, Д. Тихомиров та ін. головне завдання у виконанні вправ вбачали лише в оволодінні орфографічними вміннями. Вчителі, які працювали за їхніми підручниками, згодом помітили, що навіть ті учні, які успішно писали диктанти, грамотно виконували вправи, у переказах і творах робили значну кількість помилок. Проте варто наголосити, що загалом методика представників граматичного напрямку була правильною, але треба було більшої уваги приділити роботам творчого характеру, які є завершальними під час навчання орфографії та сприяють удосконаленню правописних умінь і навичок.

На захист граматики одним із перших в Україні виступив Л. Булаховський, який наголошував, що «знання граматики, її правил є основою грамотного письма» [63, с. 214]. Спостережено, що в практиці навчання орфографії за методикою граматистів було досягнуто значних успіхів, проте поза увагою залишались роботи творчого характеру (написання переказів, творчих робіт), під час виконання яких учні все ж таки припускалися певної кількості помилок, хоч диктанти загалом писали грамотно. Граматичні позиції в навчанні орфографії української мови в означений період переконливо обстоював Л. Булаховський.

Ретроспективний аналіз методичних праць дав змогу встановити, що *третьої етап* розвитку методики навчання орфографії в школі на початку ХХ століття пов'язаний з іменами С. Чавдарова та В. Масальського, які, розвиваючи граматичний напрям у навчанні орфографії, внесли суттєві корективи в теорію навчання орфографії, доповнюючи практичні методи навчання орфографії системою різноманітних навчально-тренувальних вправ і завдань. С. Чавдаров та В. Масальський, керуючись «педагогічним чуттям»,

хоч і не відкидали цілком антиграматичної теорії навчання орфографії, однак вносили в неї суттєві корективи. Дослідники проблеми визнавали правомірними не лише списування, а й такі види роботи, як пояснювальний і зоровий диктанти. Лінгводидакти зазначали, що для забезпечення грамотності учнів, самого лише знання граматичних правил недостатньо, потрібна ще різностороння і ефективно запроваджувана практика письма, без якої виробити стійкі правописні навички не можна. Тому, на думку С. Чавдарова та В. Масальського, для ефективного навчання правопису потрібна систематизована робота над виробленням навичок грамотного письма: від найпростіших вправ, де орфограми подаються для графічного аналізу і списування, учні повинні переходити до граматичного аналізу, до перевірки написаного знанням форм мови, знанням граматико-орфографічних правил. Головне при цьому – уміння застосовувати їх у будь-яких видах письма, оскільки засвоєння правопису нерозривно поєднується з загальними завданнями розвитку мовної грамотності, мовної культури учнів [340, с. 226–228].

Упродовж *четвертого етапу* (друга половина XX століття) проблема навчання правопису української мови стала предметом спеціальних досліджень лінгводидактів (О. Біляєв [38], Л. Симоненкова [525], М. Бардаш [23], М. Вашуленко [71], І. Хом'як [610; 612; 613] Л. Райської [487], О. Коломійченко [266], О. Караман [247], М. Николина [368], С. Яворської [660], О. Антончука [8] та ін.).

У дослідженні «Робота над орфографічними помилками учнів» (1954 р.) О. Біляєв описує типологію орфографічних помилок, яких припускаються школярі 5 класу, визначає систему роботи над цими помилками, яка включає: а) попередження правописних недоліків; б) виправлення зроблених похибок; в) облік і класифікацію невправних написань; г) проведення вправ «на переборення помилок» [38, с. 288]. Автор класифікує помилки, аналізує причини їх виникнення та пропонує шляхи подолання похибок за допомогою відповідних вправ. Учений рекомендує практикувати вправи змішаного типу,

вводячи в них поряд з орфограмами, що вивчаються, слова на раніше вивчені правила. Змішані вправи потребують розподілу із переключення уваги, вміння знаходити в тексті лексеми на різні правила і обдумувати їх правопис. О. Біляєв поділяє помилки за походженням на дві групи: 1) помилки, зумовлені незнанням правил, і 2) неадаптності, причиною яких є невміння користуватись правилом. До останніх належать помилки, викликані слабкою орієнтацією учня в морфемному складі слова, в граматичних формах і категоріях; попереджають їх шляхом систематичних вправ у практичному застосуванні правила [38, с. 288]. Тому широкого впровадження на уроках мови повинні набути «різноманітні вправи, серед яких, крім списування, пояснювальних, попереджувальних, творчих диктантів, чільне місце мають посісти перекази, твори, описи, розповіді, складання планів і характеристик, письмо напам'ять» [38, с. 95].

Дисертаційну роботу «Орфоепія та орфографія на уроках фонетики в 5 класі» (1958 р.) Л. Симоненкової присвячено проблемі формування орфографічних навичок учнів в умовах місцевого діалекту. Дослідниця схарактеризувала співвідношення між орфоепічними та орфографічними нормами української літературної мови, проаналізувала помилки на правила з фонетики, визначила дидактичні засоби, спрямовані на підвищення орфоепічної та орфографічної грамотності учнів у діалектних умовах, запропонувала конспекти уроків із розділу «Фонетика». Л. Симоненковою запропоновано вироблення в учнів стійких орфографічних умінь і навичок під час вивчення в органічному зв'язку двох рівноправних мовознавчих розділів орфографії й орфоепії [525, с. 8].

У дисертаційній роботі М. Бардаш «Навчання орфографії у 5–6 класах восьмирічної школи (при вивченні частин мови)» (1962 р.) обґрунтовано теоретичні засади навчання орфографії у процесі вивчення частин мови, розроблено систему вправ і завдань, що сприяють виробленню в учнів орфографічних навичок, схарактеризовано види робіт із правопису. Досліджено і виокремлено причини орфографічних помилок: а) близька схожість

орфографічних явищ різної граматичної характеристики; б) наявність у мові типів орфограм, написання яких не перевіряється морфологічними зіставленнями і не регулюється правилами; в) складне або нечітке формулювання правописного правила; г) вплив вимови у випадках розбіжності норм орфоепії і норм орфографії; г) близька звуко-буквена будова слів однакового значення в українській та російській мовах; д) вплив місцевої говірки на мовлення учнів. У роботі подано рекомендації щодо запобігання та виправлення помилок у школярів 5–6 класів. Для підвищення рівня орфографічної грамотності обґрунтовано доцільність використання вправ різного ступеня творчої самостійності: від роботи над готовим текстом до твору (орфографічний розбір, списування, диктанти, робота з орфографічним словником, перекази), спрямованих на розвиток мовлення учнів, навичок загальної мовної культури. Пропоновані вправи на текстовій основі уможлиблюють поєднання орфографічного розбору із словниковою роботою [23, с. 214].

Проблемі формування навичок грамотного письма в учнів початкових класів присвячено спеціальне дослідження М. Вашуленка «Робота над орфоепією як одна з умов формування в учнів 1–3 класів навичок орфографічного письма» (1975 р.), в якому запропоновано технологію вироблення навичок грамотного письма в учнів початкових класів, розглянуто зв'язок орфографічних навичок з вимовними, створено систему вправ для успішного формування орфоепічних та орфографічних навичок, яка стала дієвим дидактичним складником методики взаємопов'язаного навчання орфоепії та орфографії. Обґрунтовані й апробовані експериментально методи і прийоми навчання орфографії: активні спостереження, дії та операції з різними одиницями усного та писемного мовлення й донині використовувані як продуктивні в освітній практиці вчителів початкової школи. Виписаний і перевірений практикою алгоритм дослідника в такому формулюванні: взаємозв'язок у навчанні фонетичного, орфоепічного та орфографічного матеріалу створює в одних випадках безпосередню опору на вимову у фонетичних написаннях, в інших, якщо слово пишеться за морфологічним

принципом, попереджає не тільки появу орфографічних помилок, але й похибок у вимові, виховує в учнів орфоепічну та орфографічну пильність [71], зреалізовано в сучасних підручниках з української мови для учнів 2–3 класів Нової української школи.

Дослідження І. Хом'яка «Зв'язок у навчанні орфографії та словотвору на уроках української мови» (1989 р.) висвітлює зміст, форми, методи навчання орфографії на уроках засвоєння словотвору. У дисертації класифіковано словотвірні орфограми, описано типологію орфографічних вправ, пов'язаних із засвоєнням словотвору, запропоновано алгоритми оволодіння орфографічними правилами. Експериментально доведено, що рівень орфографічної грамотності учнів може бути вищим за умови систематичного використання знань зі словотвору в процесі поетапного формування у школярів орфографічних умінь і навичок [610].

Прикметно, що *п'ятий етап* методики навчання правопису української мови збігається з періодом здобуття Україною статусу суверенної держави. У кінці ХХ – на початку ХХІ століття лінгводидактична галузь збагатилася новими теоретико-експериментальними дослідженнями Л. Райської [487], О. Коломійченко [266], О. Караман [246], М. Николина [368], С. Яворської [650], І. Хом'яка [613], О. Антончука [8], Х. Карповець та ін.

Наприкінці ХХ століття Л. Райська обґрунтовує найефективніші способи підвищення орфографічної грамотності учнів у процесі вивчення української мови в 10–11 класах. Науковець стверджує, що грамотність старшокласників можна суттєво покращити за умов: а) сформованості в учнів умінь співвідносити написання з принципами української орфографії; б) цілеспрямованого узагальнення і систематизації орфографічного матеріалу, передбаченого навчальною програмою [487, с. 5]. Дослідниця пропонує в темі «Орфографія» 6 підтем, які становлять систему українського правопису. Кожна з них – це система правил, що базуються на певних принципах: 1) правила на позначення звуків буквами у складі слів (фонетичний, морфологічний, традиційний і диференційний); 2) написання разом, через

дефіс, окремо (диференційний і традиційний); 3) вживання великої і малої букв (лексико-синтаксичний і традиційний); 4) перенос слова із рядка в рядок (складоморфемний); 5) графічне скорочення слів (буквено-звуковий); б) вживання апострофа (фонетичний принцип) [487, с. 60]. На думку Л. Райської, орфографію потрібно виділити в самостійний розділ мовознавства, що сприятиме формуванню в учнів цілісної уяви та системних знань про український правопис.

Ідею виділення орфографії в окремий розділ підтримує також О. Коломійченко, яка описала рекомендації щодо цілісного підходу до орфографії як одного з важливих аспектів навчання мови. Автор розробила методику «керованого засвоєння», яка включає такі засоби навчання: а) структурні таблиці; б) орієнтувальні картки, що передбачають повну систему орієнтирів із моделлю дії; в) систему вправ, яка допомагає поєднати засвоєння теоретичних знань і формування практичних навичок у єдиний керований процес навчання [266, с. 12].

Заслуговує на увагу дослідження О. Караман, яка пропонує методику формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики. О. Караман висвітлює шляхи та засоби підвищення орфографічної грамотності школярів у процесі вивчення фонетики, визначає методи і прийоми поетапного формування в учнів орфографічних умінь і навичок. Дослідниця розробила методику навчання орфографії, яка базується на осмисленні фонемного складу слів української мови (фонологічний аспект), закономірностей його фонетичної реалізації у мовленні (фонетико-орфоепічний аспект) і нормативних правил передачі на письмі (орфографічний аспект). У пропонованій методиці весь курс представлено у вигляді цілеспрямованих етапів: навчання відбувається не від правила до правила, а від етапу до етапу. Свою позицію О. Караман обґрунтовує так: «Шлях від правила до правила призводить до подрібнення знань, заважає виробленню орієнтаційної основи діяльності; шлях від етапу до етапу сприяє узагальненню матеріалу, його системному сприйняттю, передбачає наявність

взаємопов'язаних цілей у процесі навчання, орієнтовну систему вправ і контроль над досягненням цих цілей» [247, с. 79]. Науковець вважає, що найкращими умовами формування орфографічних навичок є: 1) систематичне вивчення граматики і правопису та систематизація набутих знань, умінь і навичок; 2) регулярність і різноманітність повторень, варіативність вправ, що досягається раціональним добром словникового та граматичного матеріалу, застосуванням до однієї і тієї ж орфограми різних операцій: аналізу, синтезу, віднайдення спільного і відмінного, класифікації, систематизації [247, с. 91]. Автор доводить ефективність такої послідовності вправ: ті, що готують до сприймання правила (підготовчі вправи), вправи розпізнавального характеру, вправи, спрямовані на часткове застосування правила, ті, що забезпечують повне застосування правила.

Лінгводидакт М. Николин наголошує на ефективності формування орфографічних умінь і навичок в умовах диференційованого вивчення української мови. Автор стверджує, що рівень грамотності учнів «перебуває у прямій пропорційній залежності від розвитку уваги, типу мислення та рівня сформованості навчально-пізнавальних дій, причому увага відіграє більшу роль в учнів із середнім рівнем орфографічної грамотності, а мислення – з високим: отож, для формування умінь і навичок середнього рівня необхідно, передусім, розвивати увагу і пам'ять учнів, а високого рівня – їх мислення, інтелектуальну діяльність» [368, с. 65]. М. Николин проаналізував методику укладання алгоритмічних приписів, комп'ютерних програм, проблемних завдань різного ступеня складності. Означивши алгоритм як припис послідовності пізнавальних дій, які потрібно здійснити для отримання певного результату, дослідник розробив систему орфографічних алгоритмів: 1) для повторення і закріплення учнями знайомих із попередніх класів правил (актуалізуючі алгоритми); 2) для засвоєння нововивчених орфографічних правил (навчальні алгоритми); 3) для наскрізної систематизації знань з орфографії (узагальнювальні алгоритми).

Цінним для нашого дослідження є твердження С. Карамана про те, що для досягнення основної мети – формування належної орфографічної грамотності – необхідно під час вивчення шкільного курсу мови реалізувати такі завдання: 1) ознайомити учнів з основними орфографічними завданнями; 2) сформувати на основі цих понять орфографічні вміння; 3) навчити писати слова з орфограмами, що не перевіряються; 4) сформувати в учнів потребу й уміння користуватися орфографічним словником; 5) забезпечити необхідні умови для навчання орфографії. Удосконалювати процес навчання мови можна тільки за умови засвоєння учнями загальних понять курсу, а саме основних наукових правописних термінів. Учень перестане бути безпомічним тоді, коли під час розпізнавання орфограми вдаватиметься до правил; коли усвідомлюватиме, що порушення цих правил призведе до орфографічної помилки, а вміння знаходити, пояснювати, виправляти сприятимуть виробленню орфографічних навичок. З-поміж теоретичних положень, які мають особливо важливе значення для впровадження раціональної методики навчання орфографії, є вчення про орфограму, відомості про принципи української орфографії, взаємозв'язок орфографії з іншими розділами науки про мову [247, с. 217].

С. Караман пропонує два основні шляхи вироблення вмінь знаходити орфограму: 1) шукати сумнівні щодо написання місця на інтуїтивній основі, за допомогою цільових настанов; 2) на теоретичній основі внаслідок ознайомлення учнів з умовами, які вказують на орфограму. У шкільній практиці необхідно поєднувати обидва шляхи: за допомогою цільових настанов розвивати чуття мови, орфографічну пильність і навчати учнів використовувати теоретичні відомості, які вказують на наявність орфограми. Для вироблення вмінь знаходити орфограму, як доводить С. Караман, першим шляхом доцільно запровадити систему умовних позначок у кожній письмовій роботі, які є знаками – сигналами для вчителя. Систему умовних позначок можна добирати довільно. Це можуть бути різні підкреслення з позначкою на берегах зошита. Наприклад: 1) підкреслення однією лінією (сумніваюсь у написанні); 2) підкреслення двома лініями (не знаю, як писати);

3) підкреслення хвилястою лінією (написав правильно, але не знаю правила). Умовними позначками учні інформують учителя про свої труднощі, і це є матеріалом для подальшої індивідуальної роботи, а також для проведення уроків повторення з теми, яку учні недостатньо засвоїли [248, с. 218].

Не менш важливими для нас є дослідження С. Яворської, яка описала методику вироблення у школярів правописних навичок на морфемно-словотвірній основі. Автор назвала причину орфографічних помилок у диспропорції між знаннями і правописними вміннями та пояснила це насамперед недостатнім засвоєнням учнями теоретичного матеріалу. Науковець зазначила, що «успіх у навчанні орфографії значною мірою забезпечується систематичним повторенням вивчених правил та застосуванням їх на практиці, в тому числі в роботах із розвитку мовлення у формі ситуативних вправ із додатковими завданнями з орфографії» [650, с. 166–167].

С. Яворська наголошує, що головне завдання уроків української мови – навчити дітей змістовно, логічно, чітко висловлювати думки, виробити необхідні навички грамотного письма. Тому в центрі уваги вчителя має бути робота над удосконаленням орфографічних умінь і навичок, оскільки помилкам краще запобігти, ніж працювати над їх виправленням. Готуючись до уроку, потрібно добре продумувати матеріал, добирати такі види вправ, які б зацікавлювали, викликали бажання виконати їх, давали змогу осмислено засвоїти нову інформацію і водночас запам'ятати відповідні орфограми. Учні не заучують правило, а обґрунтовують, підкріплюють новими прикладами і таким чином свідомо його запам'ятовують, вчаться правильно застосовувати у майбутньому [650].

Цілком погоджуємось із С. Яворською у тому, що вироблення орфографічних умінь і навичок має поєднуватися з розвитком мовлення. Учні охоче пишуть твори, перекази різного виду і змісту, але допускають при цьому велику кількість помилок. Тому кожній творчій роботі має передувати підготовка, спланована з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей, набутих умінь тощо. Важливо під час вивчення орфографічних правил відразу виявляти

прогалини у знаннях школярів за допомогою перфокарт, словникового диктанту, самодиктанту, диктанту «Перевіряю себе», невеликого граматичного твору тощо. Доречно також запропонувати учням підкреслювати сумнівне (орфограму, слово), що привчатиме їх писати вдумливо, осмислено аналізувати свої знання, бачити помилку, намагатись пояснити її, а отже, розвиватиме орфографічну пильність. Попередження помилок як «один із найважливіших принципів сучасної методики орфографії» забезпечує міцні знання і навички, дає змогу ґрунтовніше засвоїти нові правила. Тому необхідно робити це вчасно, оскільки у формуванні орфографічної навички значну роль відіграє зорова пам'ять, що надовго фіксує написане або прочитане. Якщо учень добре усвідомить мету виконуваної роботи й уважно поставиться до неї, то орфографічні навички, їх важливі компоненти закріплюватимуться і таким чином вироблятимуться вміння знаходити орфограму, характеризувати її і співвідносити з теоретичним матеріалом, тобто, добираючи відповідну орфограму під час переписування, учень спиратиметься на певне правило, отже, письмо буде свідомим.

На початку ХХІ ст. вагомий внесок у розвиток методики навчання орфографії зробив І. Хом'як, дослідивши лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі. Учений доводить, що на основі лінгвістичних знань учні загальноосвітньої школи повинні оволодіти мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності: під час слухання, читання, говоріння, письма. Визначальними в писемному мовленні є орфографічні норми, яких мають дотримуватися всі громадяни країни. Тому процес формування орфографічних навичок має соціальний характер і потребує постійної уваги до себе. Дослідник вважає, що необхідною умовою формування в учнів орфографічних умінь і навичок є здатність бачити орфограми, оперативно визначати їх у вживаних словах. Учні припускатимуться значно меншої кількості помилок, якщо вмітимуть зосереджувати свою увагу на структурі слова, відчуватимуть «орфографічні місця», знатимуть особливості мовних явищ, які становлять зміст орфограм. Вміння помічати «підступні» для написання місця формуються на основі теоретичних знань. Тому школяреві, який «бачить тільки поверхневі, для

всіх очевидні ознаки предметів, речей, явищ, який не зробив жодного «відкриття», проникаючи в їхню глибину, суть, не переживши відчуття подиву перед несподіваним взаємозв'язком явищ», важко визначити орфограми, а тим більше запам'ятовувати умови їх вживання. Розпізнавальні ознаки правильних написань зумовлені взаємозв'язком орфографії з різними розділами української мови. В основі орфограм лежать фонетичні особливості, які полягають у чіткому усвідомленні учнями звукового складу української мови; графічні, що становлять співвідношення писемних знаків з фонетичними властивостями мови; фонематичні, пов'язані з морфологічними чергуваннями фонем; словотворчі, зумовлені написанням значущих частин слова; семантичні, що характеризуються лексичним значенням окремих слів і словотворчих морфем [613].

Продуктивною вважаємо думку І. Хом'яка, що для розвитку орфографічної пильності потрібно виробити в учнів загальнолінгвістичні вміння (визначати наголошеність складів, розрізняти глухі і дзвінкі приголосні, розбирати слова за будовою, відрізняти частини мови, члени речення тощо), навчити їх зіставляти факти літературної мови й деформованої та ознайомити школярів із характерними ознаками орфограм. Вибір правильного написання із кількох можливих залежить від умінь учнів співвідносити теоретичні положення з фактами письма. У процесі вироблення орфографічних навичок учень повинен уміти не тільки вибрати відповідне орфограмі правило, але й виконати весь комплекс дій, закладених у його змісті. Послідовне розв'язання орфографічних операцій полегшує процедуру застосування правила і сприяє формуванню в учнів механізму логічного мислення, формує навчальну діяльність як спосіб активного оволодіння грамотним письмом [613]. Обґрунтовано, що для розвивального навчання більше уваги необхідно приділяти тим видам диктантів, які сприяють розвитку писемного мовлення учнів: творчим, вільним, диктантам-перекладам; широко практикувати написання переказів, творів, на матеріалі яких зручно закріплювати вживання вивчених орфограм [613].

Самостійну роботу як засіб підвищення орфографічної грамотності учнів 5–7 класів досліджено в дисертаційній роботі С. Глушук. У дослідженні розглянуто доцільність організації триетапної самостійної роботи: 1) підготовчий; 2) діяльнісно-корекційний; 3) оцінно-контролюючий, на кожному з яких передбачено конкретні завдання. На підготовчому етапі необхідно актуалізувати мовні знання, уміння й навички (розрізняти наголошені й ненаголошені склади, виділяти значущі частини слова, розпізнавати орфограми, добирати перевірні слова, власні приклади; вміти працювати з підручником, словником, складання алгоритмів, таблиць, здійснювати самоконтроль). На другому етапі доцільно проводити власне самостійну роботу над підвищенням орфографічного рівня письма та корекцію набутих на першому етапі умінь і навичок (написання переказів, творів, складання і розігрування діалогів, моделювання ситуацій). Мета третього етапу – сформулювати в учнів уміння спостерігати за правильністю власного писемного мовлення [157].

У дослідженні О. Антончука «Метод вправ у навчанні орфографії учнів 6–7 класів» проаналізовано технологію застосування методу вправ і його місце в навчанні орфографії. Дослідник запропонував формування в учнів орфографічних умінь і навичок методом вправ за такими етапами: 1) підготовка учнів до оволодіння новими знаннями, уміннями і навичками (словотвірний розбір, аналіз слова за будовою, морфологічний розбір); 2) вивчення нового матеріалу (робота з орфографічним словником, орфографічний розбір); 3) первинне засвоєння знань на практиці (ускладнене списування, попереджувальні, коментовані, пояснювальні, вибіркові диктанти); 4) формування умінь творчого застосування знань (добір власних прикладів, творчий диктант, вільний диктант, переказ, твір) [8].

У процесі студіювання стану розробленості методики навчання правопису української мови встановлено, що упродовж тривалого часу наукові дослідження шляхів підвищення рівня правописної грамотності як учнів, так і студентів вичерпувалися пошуками універсальних методів навчання орфографії та

пунктуації або вдосконаленням внутрішньої організації уроків вивчення правопису. Щоправда, проблема формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як важливого складника їхньої фахової компетентності в науковому полі лінгводидактики вищої школи перебуває на периферії наукового пошуку. До сьогодні немає виокремленого тлумачення поняття «правописна компетентність студентів», яке розглядається в контексті мовної компетентності, не приділяється достатньої уваги графічній, орфографічній, пунктуаційній субкомпетенціям, які служать підґрунтям для засвоєння студентами інших розділів мовознавчої науки, не існує концептуально обґрунтованої й практично апробованої методики формування правописної компетентності студентів педагогічних факультетів закладів вищої освіти.

Проблема формування й розвитку правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи залишається важливою протягом навчання у закладі вищої освіти. Особливої актуальності ця проблема набула в період реформування Нової української школи. Так, М. Вашуленко, розкриваючи проблему мовної та мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкових класів, зазначає, що актуальність цієї проблеми зумовлена і новітніми завданнями мовного та мовленнєвого розвитку учнів, визначеними Концепцією початкового навчання рідної мови, Державним стандартом початкової освіти, і своєрідністю професійної діяльності вчителя початкових класів, унікальність якої полягає, в тому, що він бере до своїх рук наймолодших школярів, 6–7 річних дітей, для яких він уособлює мудрість і досвід поколінь, є еталоном норм поведінки в суспільстві, взірцем культури усного та писемного мовлення [71]. Підготовка вчителя початкової школи в контексті вимог Нової української школи та інтеграції в європейський освітній простір зумовлює визначення концептуальних стратегій у напрямі подальшого вдосконалення та розвитку методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Отже, ретроспективне дослідження генези методики навчання правопису української мови дало змогу окреслити історично сформовані

етапи її становлення й розвитку, з'ясувати проблематику та дискусійні позиції в підходах до навчання правопису на певних часових відтинках, а також виявити пріоритетні вектори в розробленні наукових основ навчання правопису в спеціальних дослідженнях, проведених упродовж другої половини XIX ст. – початку XXI ст.

1.2. Змістові характеристики ключових понять дослідження

Вивчення, аналіз, синтез і розроблення термінологічного апарату є обов'язковим складником теоретичного студіювання обраної проблеми. Термінологічна точність використовуваних понять, їхня уніфікованість унеможлиблює багатозначність у їх тлумаченні і сприяє проєктуванню стратегії дослідницького пошуку. Статус ключових понять дослідження відведено таким, зокрема: *правопис, графіка, орфографія, пунктуація, орфографічні уміння й навички, компетенція, компетентність, правописна компетенція майбутніх учителів початкової школи, правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи*.

Лінгвістичний аспект нашого дослідження зумовлює розгляд ключових понять правопису української мови – *графіка, орфографія, пунктуація* та їх похідних. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» термін *правопис* потлумачено як «систему загальноприйнятих правил, що визначають способи передання мови на письмі; дотримування правильного написання слів» [77, с. 1101]. В «Українському правописі» зазначено, що «правопис кожної мови складається з трьох підсистем: *графіки* (літер, якими позначають найтипівіші звуки та звукосполучення), *орфографії* (способів поєднання звуків і звукосполучень, що забезпечує однотипність написання слів) і *пунктуації* (розділових знаків, за допомогою яких позначають інтонаційне членування тексту) [582, с. 3].

У науковому обігу поняття *графіка* використовують на позначення розділу мовознавства, що визначає спосіб передання окремих звуків і звукосполучень на письмі й походить від грецького *graphike* від *grapho* –

пишу, креслю, маюю; позначає сукупність усіх засобів писемності, сукупність накреслень, якими жива мова передається на письмі: літери алфавіту, апостроф, знак наголосу, розділові знаки. Крім того, до засобів *графіки* відносять різні прийоми скорочення слів, використання пробілів між словами, великих літер, відступів при абзацах, усіх можливих підкреслень, а в друкарському відтворенні тексту – і шрифтових виділень. Сучасна українська *графіка* одна з найдосконаліших, тому що більшість літер українського алфавіту однозначні [555, с. 31].

У навчальному виданні для студентів авторського колективу: С. Караман, О. Караман, М. Плющ зміст поняття *українська графіка* потлумачено як: «1) розділ науки про мову, в якому вивчається сукупність умовних знаків для передавання на письмі усного мовлення; 2) система співвідношень і зв'язків між одиницями звукової будови української мови і знаками їх писемного передавання». Основу графіки української мови становлять *літери* або *букви*, сукупність яких утворює *алфавіт* (від назв двох перших літер грецького алфавіту – *альфа*, *бета*, новогрецького – *віта*), *азбуку* (від назв двох перших старослов'янських літер *азъ* і *боуки*), *абетку* (від двох перших літер українського алфавіту *а*, *бе*). Слова *алфавіт*, *азбука*, *абетка* є синонімічними [250, с. 123].

У лінгвістичному дискурсі зміст поняття *орфографія* (від грецьких слів *orthos* – правильний, рівний і *grapho* – пишу) визначено як систему загальноприйнятих правил про способи передання звукового мовлення в писемній формі. Поняття правильного написання застосовується лише в тих випадках, коли можливі два або більше варіанти графічного оформлення слова, тобто наявна ситуація вибору. У випадку, коли в того, хто пише, не виникає питання вибору в письмному переданні звуків мовлення, відпадає і проблема орфографічного врегулювання. Для української мови це ті випадки, де всі фонемі знаходяться у сильній позиції; тоді, коли вибір написання можливий, застосовується орфографічне правило. Одночасно *орфографія* – це розділ мовознавства, який вивчає правопис слів. *Українська орфографія* встановлює правила передачі на письмі звукового складу мови, написання

слів разом, окремо і через дефіс, вживання великої букви, перенос слів із рядка в рядок, правопис іншомовних слів. Як синонім вживається термін правопис, але він має ширше значення, оскільки включає в себе графіку й пунктуацію [250, с. 130; 553, с. 18].

Як стрижневе поняття у розділі орфографія визначено *орфограму*, яку розглядають у мовознавстві в такому тлумаченні: «*орфограма* – це сумнівне написання, що вимагає застосування певного орфографічного правила (протилежне «неорфограма»)» [342]; «правильне (таке, що відповідає правилам або традиціям) написання, яке потрібно вибрати із ряду можливих» [554, с. 105]; «система загальноприйнятих правил, що визначають способи передачі мови в писемній формі» [555, с. 43]. Усталеною в лінгвістичній літературі є класифікація орфограм на основі принципів орфографії, відповідно до якої лінгводидакти виділяють фонетичні, морфологічні, історичні та смислорозрізнявальні написання. З'ясовано, що такий поділ цінний для практики викладання тим, що враховує лінгвістичну природу орфограм, їх зв'язок із вимовою і морфемною будовою слів.

Термін *пунктуація* (від латин. *punctuatum* – *punctum* – крапка) потлумачено як систему правил уживання на письмі розділових знаків і як розділ мовознавчої науки про використання розділових знаків [251, с. 489].

Ключовими поняттями пунктуації є *розділові знаки* як «графічні знаки, що передають на письмі структурно-сміслові особливості мовлення» [342, с. 243]; *пунктограма* – «розділовий знак, що вживається в писемному мовленні відповідно до вироблених правил» [530, с. 211]. Засвоєння пунктуації забезпечує досягнення пунктуаційних норм, основне призначення яких – «членування мовлення на смислові частини, що мають значення для висловлення думки під час письма й сприймання написаного» [56, с. 8], на основі пунктуаційних правил, що визначають умови використання розділового знака.

У процесі оволодіння правописною компетентністю студент оперує поняттями *орфографія*, *орфограма*, *орфографічне правило*, *пунктуація*, *пунктограма*, *розділовий знак*, *пунктуаційне правило*; характеризує

фонетичний, морфологічний і традиційний (історичний) принципи орфографії та структурний, смисловий, інтонаційний принципи пунктуації сучасної української літературної мови, переконуючись у пріоритетності фонетико-морфологічного; спостерігає й аналізує розділові знаки в тексті, пояснюючи їх уживання; здійснює пунктуаційний аналіз речення, розставляючи розділові знаки; виявляє й виправляє орфографічні та пунктуаційні помилки у власному й чужому мовленні. Правописні правила та норми здобувачі освіти засвоюють під час вивчення шкільного курсу української мови, підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання та удосконалюють у процесі вивчення графіки, орфографії, синтаксису й пунктуації у педагогічних закладах освіти. Студент засвоює, що правильно поставлений розділовий знак здатний передати мету повідомлення й зрозуміти її тим, до кого це мовлення адресовано; виділити окремий відрізок повідомлення й наголосити на його важливості; відтворити емоції й почуття, викладені адресантом мовлення.

Узаємозв'язок базових правописних понять узагальнено на рисунку 1.1.

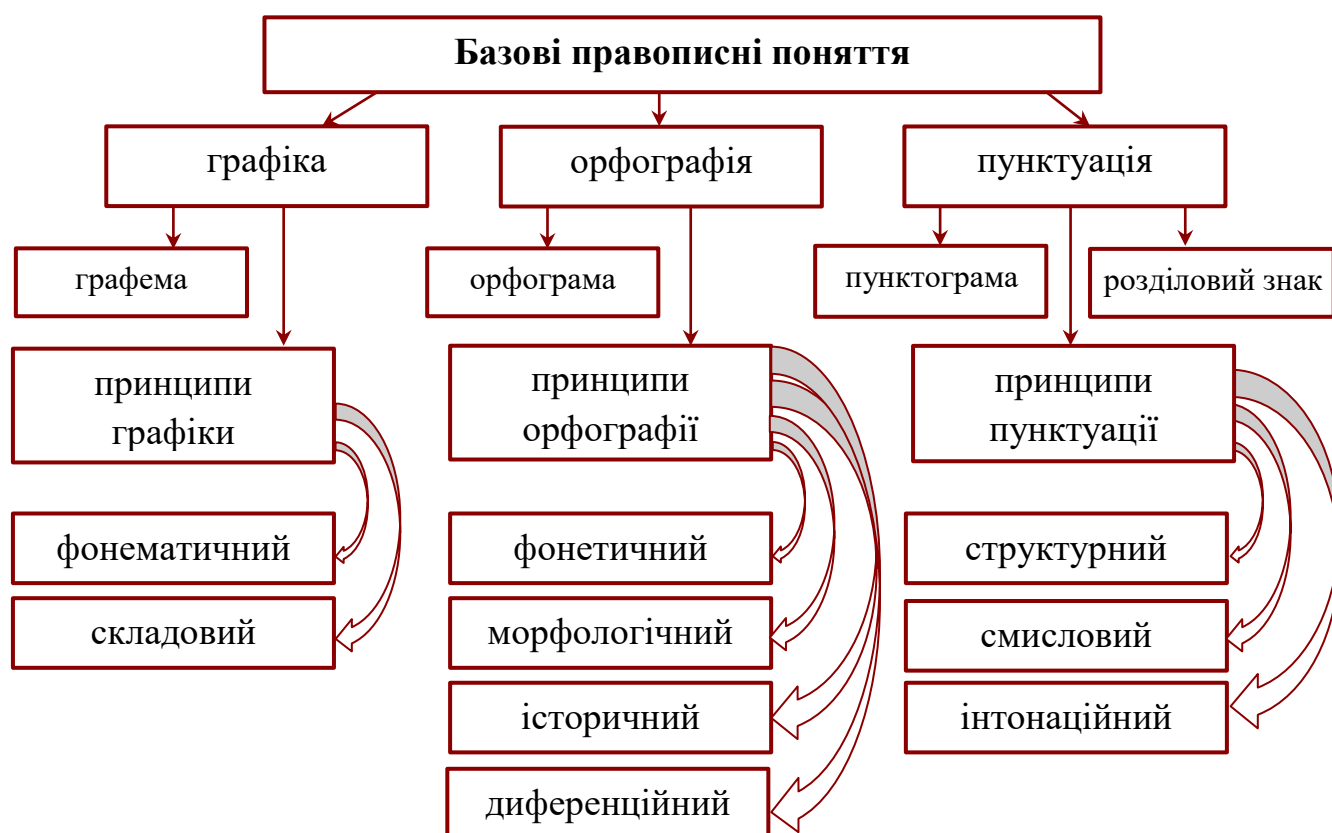


Рис. 1.1. Взаємозв'язок базових правописних понять

Наразі розглянемо поняття *компетенція*, *компетентність*, *правописна компетенція*, *правописна компетентність*, які є базовими для розроблення змісту і структури правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Упродовж останніх десятиліть на сторінках періодичних фахових часописів, наукових педагогічних видань та у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток вищої освіти, порушуються питання компетентісно зорієнтованого підходу до навчання мови. Необхідність здійснення компетентісного підходу в підготовці майбутніх учителів відображена в багатьох сучасних нормативних документах: «Національний доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» (2002 р.), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Законі України «Про вищу освіту» (2018 р.). Основні положення цих та інших документів відповідають міжнародним пріоритетам, проголошеним у резолюціях та рекомендаціях ЮНЕСКО з питань освіти.

У наукових розвідках педагоги (Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко, В. Химинець, Н. Хомський, А. Хуторський та ін.), лінгвісти (Ф. Бацевич, С. Єрмоленко, І. Зимня, Л. Мацько, О. Селіванова та ін.), лінгводидакти (З. Бакум, О. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, С. Караман, О. Копусь, Л. Мамчур, Л. Овсієнко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Хом'як та ін.) досліджують поняття *компетенція*, *компетентність*, аналізують ієрархію компетентностей і сукупність компетенцій для їх реалізації.

Опрацювання нормативної бази з питань освіти, аналіз і синтез лінгводидактичних студій дали змогу з'ясувати, що зміни у вищій освіті поступово закріпили за компетентісно зорієнтованим підходом статус офіційного, оскільки весь процес підготовки майбутніх фахівців, у тому числі й учителів початкової школи, сьогодні має будуватися на компетентісній основі. Означене спонукало науковців до розроблення фундаментальних досліджень проблем, пов'язаних із професійною компетентністю, її видами, структурою, шляхами формуванн її у закладах вищої освіти.

Інтерес дослідників викликали проблеми, безпосередньо пов'язані з професійною підготовкою майбутніх учителів: з'ясування сутності понять *компетенція* і *компетентність*, їх співвідношення (І. Зимня, Ю. Рашкевич, А. Хуторський та ін.); висвітлення концептуальних засад комунікативної методики навчання української мови (О. Горошкіна, Л. Мамчур, А. Нікітіна, М. Пентилюк та ін.); опис функціонально-комунікативного принципу формування мовної особистості (Л. Паламар); дослідження комунікативних стратегій у процесі роботи з науково-навчальними текстами (Ю. Романенко); аналіз проблеми формування різних видів компетентностей студентів закладів вищої освіти (З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, О. Горошкіна, К. Климова, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Л. Струганець та ін.); формування професійної компетентності (Н. Бібік, А. Богуш, М. Вашуленко, О. Комар, О. Пометун, О. Савченко, І. Шапошнікова та ін.).

Ретроспективне вивчення й аналіз наукових праць із проблеми формування професійних компетентностей у здобувачів освіти дали змогу встановити, що вчені різних галузей (педагоги, психологи, лінгвісти, лінгводидакти) мають різні підходи до визначення й розуміння компетентності як наукового терміна, його видів і складників. У наукових джерелах використовуються два терміни іншомовного походження – *компетенція* і *компетентність*, що мають один латинський корінь (від лат. *competens*, від англ. *competence* – належний, відповідний). На наш погляд, ці два терміни – *компетенція* і *компетентність* – взаємопов'язані, але не тотожні, оскільки кожний із них має своє значення. Більш конкретне визначення поняття знаходимо в лексикографічних джерелах (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1

Поняття «компетенція» і «компетентність» у лексикографічних джерелах

Назва словника	Трактування термінів	
	компетенція	компетентність
Оксфордський словник	<i>a person's subconscious knowledge of the rules governing the formation of speech in their first language</i>	

	<i>also linguistic or language competence</i> – підсвідоме знання людиною правил, що регулюють формування мови своєю рідною мовою [392].	
Кембриджський словник	<i>the ability to do something well</i> – здатність робити щось успішно або ефективно[253].	
Енциклопедія освіти	відчужена від суб'єкта, наперед задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки, що є необхідною для його подальшої продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат; можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння учнями сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в суспільстві [220, с. 409]	набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молодій людини в життя сучасного суспільства, інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності практично діяти; результат набуття компетенцій, особистісна характеристика фахівця [220, с. 408]
Національний освітній глосарій		Результати навчання, реалізаційні здатності особи [367]
Словник іншомовних слів (за ред. Л. Пустовіт)	коло повноважень якогось органу чи посадової особи; проблема, про яку в когонебудь багато інформації, що дає йому змогу фахово її розв'язати [536]	авторитетність, обізнаність; володіння компетенцією [536]
Краткий словарь иностранных слов	знання, якими володіє особа [285]	володіння знаннями; володіння компетенцією, компетентний – той, хто володіє компетенцією або обізнаний у певній галузі [285]
Словник іншомовних слів	коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи; коло питань, в яких особа має певні повноваження, знання, досвід [537, с. 77]	поінформованість, обізнаність, авторитетність [537]
Великий тлумачний словник сучасної	добра обізнаність із чим-небудь, повноваження певної організації чи особи [77]	поінформованість, обізнаність, авторитетність, достатні знання у певній галузі, добра

української мови за ред. В. Бусел		обізнаність, тямущість, наявність певних повноважень; властивість із значенням компетентний [76]
Новий тлумачний словник української мови	добра обізнаність із чим- небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи [380, с. 874]	
Словник української мови (в 11 т.)		властивість і стан за значенням компетентний, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; має певні повноваження; повноправний, повновладний» [541, с. 250]

На основі аналізу тлумачень понять *компетенція*, *компетентність*, поданих у лексикографічних працях, можна стверджувати, що *компетенція* охоплює знання, уміння й навички з певних сфер діяльності, а *компетентність* передбачає застосування компетенцій у конкретній роботі. Ключовим у понятті *компетенції* є її розуміння як потенційної здатності здійснювати певну діяльність, що забезпечується сукупністю відповідних знань, умінь, навичок, способів діяльності, мотивації та ціннісних настанов, *компетентність* розглядається як сукупність компетенцій і можливостей їх застосування у професійній діяльності.

У Законі України «Про освіту» (2017 р.) *компетентність* – це «динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність» [471]. Зміст поняття *компетентність* як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти, потлумачено і в Законі України «Про вищу освіту» (2018 р.) [469].

Встановлено, що у проєкті «Національної рамки кваліфікації» термін *компетенція* вжито в таких значеннях: «а) продемонстрована здатність особи виконувати завдання та обов'язки за професійним стандартом; б) здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного й особистісного розвитку; в) надбані навички та уміння працювати» [477], проте у затвердженій Кабінетом Міністрів України «Національній рамці кваліфікації» це поняття не використовується взагалі. Термін *компетентність* у цьому ж документі подано як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [477]. Компетентності стають результатами навчання й формуються у його процесі.

За «Національною рамкою кваліфікацій», *знання* – це «осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні)» [477]. *Уміння* – це «здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Поділяють їх на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів)» [477]. Поняття «*компетентність*» є особистісною й оцінною характеристикою індивідуума, обумовлюється рівнем, якістю його освіти, досвідом, здатністю до самовдосконалення та творчим підходом до своєї справи. Звернемо увагу й на те, що компетентність як інтегрована здатність особистості, формується у процесі навчання, але її сформованість і розвиток відбувається у процесі практичної діяльності, неперервного навчання впродовж життя. Тому, щоб стати компетентними у певній галузі наукового знання, студенти повинні оволодіти сукупністю певних знань, розвинути відповідні уміння й навички. Компетентність стає своєрідною якістю, характеристикою людини. В основі такої якості є не лише знання, розуміння, уміння, навички, а й обізнаність, соціальний та професійний досвід особистості. На нашу думку, складниками компетентності є теоретичні

знання, спроможність застосовувати їх у практичних завданнях задля формування умінь і навичок, система ціннісних мотивацій, досвід.

Аналіз педагогічної, лінгводидактичної літератури, вивчення позицій науковців дає змогу стверджувати про різновекторність тлумачень учених поняття *компетенція*, *компетентність*. Розглянемо погляди сучасних науковців на поняття *компетенція*, *компетентність*. Передусім варто зазначити, що термін *компетенція* свого часу (1965 року) введено Н. Хомським (Массачусетський університет), який первинно означав здібність, необхідну для виконання певної, здебільшого мовної діяльності рідною мовою. На думку А. Хуторського, треба розділяти поняття *компетенція* і *компетентність* як атрибути двох світів, зовнішнього і внутрішнього. А. Хуторської визначає компетентність як сукупність особистісних якостей учня (ціннісно-змістових орієнтацій, знань, умінь, навичок, можливостей), що обумовлені досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно вагомій сфері, а компетенцію як «відчужену, наперед задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, що необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній галузі [625, с. 63–64].

О. Савченко зазначає, що *компетенцію* потрібно розуміти «як коло питань, щодо яких особистість має бути обізнана, це об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини. Вона відчужена від людини, є наперед заданою соціальною нормою» [512]. Н. Бібік, О. Савченко вважають, що *компетенція*, в загальній інтерпретації цього поняття, – це певна здатність, знання в дії; сукупність знань, навичок, умінь, які формуються у процесі навчання; як наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат; так і здатність до виконання будь-якої діяльності, тобто здатність людини використовувати на практиці отримані знання і навички, приймати рішення в конкретних умовах і реалізувати їх. Поняття *компетентність* Н. Бібік тлумачить як «набуту характеристику особистості, що сприяє успішному входженню молодого людини в життя сучасного суспільства» [36].

За Н. Побірченко, поняття *компетентність* «передбачає не просто наявність знань у певній галузі, а й наявність певної кваліфікації, і головне – можливість і право, повноваження виконувати певний вид роботи» [443, с. 33]. Цієї ж позиції дотримується О. Савченко, акцентуючи, що *компетентність* - це «інтегрована здатність особистості, набута у процесі навчання» [36, с. 53]; «це укрупнений результат навчання, який не може бути досягнутий протягом двох-трьох уроків. Компетентність формується і розвивається впродовж тривалого часу, тому треба орієнтуватися у тому, якою є послідовність цілей вивчення предмета» [36, с. 11]. А. Хуторський характеризує *компетентність* як особистісну якість чи сукупність особистісних якостей [625]. Слушним вважаємо узагальнення Н. Бібік: у педагогічній науці сформувалось розуміння *компетентності* як інтегрованого результату освіти, присвоєного особистістю, що передбачає зміщення акцентів із накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток умінь діяти, застосовувати досвід у проблемних умовах (коли, наприклад, не спрацювають типові варіанти рішення тощо). Саме тоді створюються умови для включення механізмів компетентності – здатності діяти в конкретних умовах і мотивів досягти результату [36, с. 17].

Українські лінгводидакти, зокрема М. Пентилюк, розглядає *компетентність* як інтегровану «здатність особистості, набуту в процесі навчання; необхідний комплекс знань, навичок та досвіду, що дозволяють ефективно здійснювати діяльність або певну функцію», а *компетенцію* як «суспільно визнаний рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини» [543, с. 111–112]. Н. Голуб, аналізуючи компетентність в освітній галузі, доводить, що її «потрібно розглядати як характеристику людини, що завершила навчання на певному етапі; компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенцій» [163].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що останнім часом лінгводидакти використовують обидва терміни, співвідносячи *компетенцію* й *компетентність* як конкретне й загальне, як задану формулу й процес обізнаності, результат успішності, наголошуючи, що *компетенція* – це обсяг певних знань, умінь, навичок

та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії, поняття, а *компетентність* є ширшим поняттям і означає володіння компетенцією чи компетенціями (рівень володіння – високий, середній, низький). Спостережено, що в педагогічній науці поняття *компетентність* зазнало трансформацій в контексті застосування внутрішніх характеристик особистості на практиці, а ідея практичної сутності компетентностей стала базовою під час узгодження сучасними вченими підходів до розуміння їх феномену в освіті. Почасти компетентність передають через усталені поняття: «здатність до...», «комплекс умінь», «готовність до...», «знання в дії», «спроможність», «індивідуально-особистісна рефлексивна функція», «рівень засвоєння компетенцій».

Розглянемо, як висвітлено суть понять «правописна компетенція», «правописна компетентність» у наукових розвідках лінгвістів і лінгводидактів. Так, Л. Мацько, Л. Кравець тлумачать орфографічну компетенцію як «оволодіння системою правил, що визначають правопис слів згідно з усталеними нормами, та вміння їх застосовувати» [332]. Т. Білявська вважає, що «зміст орфографічної компетенції полягає в знанні принципів сучасної орфографії, системи правил, що визначають правопис слів відповідно до усталених норм» [37, с. 185]. О. Хома стверджує, що «орфографічна грамотність як частина загальної мовної культури складається внаслідок вивчення теорії, свідомого засвоєння правописних правил і проведення системи тренувальних вправ, що забезпечують вироблення необхідних умінь і навичок» [606, с. 271]. Обґрунтовуючи важливість орфографічної грамотності в становленні мовної особистості, І. Хом'як уводить поняття орфографічної компетентності, під якою розуміє «високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності, набутий досвід застосування орфографічних умінь на практиці, особистісний показник використання орфографічної компетенції в самостійному письмі» [616, с. 3].

Поняття «пунктуаційної компетенції» Т. Білявська трактує як «здатність до логічного членування мовного потоку, знання принципів і правил сучасної української пунктуації, вміння продуктивно використовувати їх» [37, с. 186]. Л. Мацько, Л. Кравець стверджують, що пунктуаційна компетенція «відображає

логічне інтонаційне членування мовного потоку та забезпечує легше сприймання й розуміння писемного тексту» [332]. В. Микитенко розглядає пунктуаційну компетентність як «знання про розділові знаки й правила пунктуації, використання їх на практиці, а також уміння правильно інтонувати речення» [345, с. 274]. Н. Ковальчук у структурі пунктуаційної компетентності виділяє три компоненти: 1) знання про систему розділових знаків та правила їх уживання; 2) основні пунктуаційні вміння; 3) здатність будувати й пунктуаційно правильно оформлювати висловлення в усній та писемній формах [262, с. 41].

І. Хом'як під правописною компетентністю розуміє «високий рівень оперування правописними знаннями в писемній діяльності учня, його набутий досвід застосування орфографічних і пунктуаційних умінь на практиці, особистісний показник використання орфографічної й пунктуаційної компетенцій у самостійному письмі» [619, с. 19].

На основі здійсненого аналізу праць українських і зарубіжних педагогів, мовознавців, лінгводидактів (Н. Бібік, Н. Голуб, О. Горошкіна, Л. Мацько, С. Омельчук, Н. Остапенко, О. Савченко, О. Селіванова, О. Семеног, Т. Симоненко, Д. Хаймз, Н. Хомський, А. Хуторський та ін.) з проблем визначення сутності термінів *компетенція* і *компетентність* вважаємо за доцільне викласти власне розуміння поняття *правописна компетенція* (дод. В, Г, Д), *правописна компетентність* (дод. Б), адаптуючи його для студентів – майбутніх фахівців початкової школи. ***Правописна компетенція майбутніх учителів початкової школи*** – це сукупність заданих норм, вимог до освітньої підготовки фахівця, що охоплює: 1) систематизовані знання про графіку, орфографію і пунктуацію як правописну систему сучасної української літературної мови; 2) знання орфографічних і пунктуаційних норм сучасної української літературної мови, уміння і навички правильного застосування цих знань у процесі створення зв'язних висловлень, зумовлених потребами професійної комунікації, розвинуте «чуття мови»; 3) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами, історичними та чинними правописами української мови для українськомовного самонавчання і самовдосконалення.

Правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи потлумачено як інтегровану особистісну якість, яка передбачає володіння правописною компетенцією; здатність послуговуватися нормами правопису української літературної мови у сфері наукової, професійної, соціальної діяльності, належний рівень комунікативних навичок, умінь аналізувати власне й чуже висловлення щодо орфографічної та пунктуаційної грамотності, ціннісне ставлення до мови, зокрема правопису української мови.

У роботі визначено компоненти правописної компетентності студентів як майбутніх фахівців Нової української школи (див. рис. 1.2).



Рис. 1.2. Структура правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Компонентами правописної компетентності є графічна, орфографічна та пунктуаційна субкомпетентності. *Графічна субкомпетентність* – оволодіння графічною системою української мови, свідоме практичне застосування отриманих теоретичних знань на практиці відповідно до умов професійної діяльності. *Орфографічна субкомпетентність* – рівень володіння орфографічними нормами і правилами відповідно до принципів української орфографії, застосування орфографічних норм у писемному мовленні в повсякденній та майбутній професійній діяльності. *Пунктуаційна субкомпетентність* – рівень володіння пунктуаційними нормами і правилами відповідно до принципів української пунктуації, здатність інтонаційно оформлювати усне мовлення на основі досконалого знання правил використання пунктуаційних знаків.

Формування правописних *умінь і навичок* – це складний психічний процес, який передбачає втілення знань у їх уміння, а систематизацію цих умінь – у навички. Привертає до себе увагу тісний зв'язок між поняттями «уміння» і «навичка», що є обов'язковими компонентами будь-якої діяльності, у тому числі й навчальної. У психологічній літературі по-різному визначають їх зміст. Одні вважають, що уміння виникають на основі засвоєння системи навичок і визначають їх вищими та складнішими за навички (П. Груздєв); інші розглядають навичку як систему умінь, а уміння як щось більш елементарне, ніж навичка (П. Шимбірев, Р. Лемберг); дехто зводить всю практичну підготовку до вироблення навичок і, ототожнюючи навички та уміння, уникає вживання слова «уміння» (К. Корнилов); і лише окремі визнають навичку як уміння, удосконалене в результаті вправ і повторення та доведене до автоматизму (І. Каїров) [148, с. 45].

П. Гальперін, О. Запорожець, Д. Ельконін первинним елементом розглядають *уміння*, а вторинним – *навичку* у «ланцюжку» етапів будь-якої навчальної діяльності: знання – дії – уміння – навички [152, с. 74–76]. З таких же позицій потлумачено вміння, зокрема, як «використання знань» чи як

«недостатньо завчених дій», а навички – як «автоматизовані компоненти свідомої дії людини, що виробляються у процесі їх виконання» [494, с. 485].

Б. Баєв характеризує *вміння* як «знання в дії» [13, с. 5]. А. Дистерверг свого часу констатував, що зі знаннями повинно бути обов'язково пов'язано вміння: «Сумне явище, коли голова учня наповнена великою або малою кількістю знань, але він не навчився їх застосовувати, отже, про нього доведеться сказати: хоча він дещо знає, але нічого не вміє» [600, с. 239].

У «Педагогічній енциклопедії» *вміння* потлумачено як «можливість ефективно виконати дію (діяльність) у відповідності з метою й умовами, в яких доводиться діяти» [416, с. 362–363], а навички – як «дії, що характеризуються високим ступенем засвоєння, в якому дія стає автоматизованою» [416, с. 14–19]. Зміст поняття *вміння* у «Педагогічному словнику» потлумачено як «засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [170, с. 221], навички – «дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними ...; навички є необхідними компонентами уміння» [170, с. 221].

Тлумачення навички як «автоматизованого компонента діяльності» свого часу достатньо повно обґрунтував К. Ушинський: «Автоматизованою є та дія, яка завдяки значному повторенню перестала усвідомлюватися діючою особою» [592, с. 114]. У повсякденному слововживанні під навичкою розуміють дії, які в силу багаторазових вправ виконуються легко, швидко, вправно, автоматизовано. З-поміж науковців існує і протилежна думка в тлумаченні сутності вмінь та навичок. Наприклад, В. Онищук, А. Петровський, І. Галінгер, С. Львова характеризують уміння через навички. За В. Онищуком, «уміння – це здатність виконувати складну комплексну дію чи готовність до її виконання на основі засвоєння знань, навичок і практичного досвіду» [401, с. 80]. І. Галінгер і С. Львова навчальними уміннями вважають «засвоєний учнями спосіб виконання складної дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок» [486, с. 5]. З. Ходжава зауважує, що коли ми говоримо: «Учень уміє тримати ручку», – це означає,

що в нього вироблена відповідна навичка; слово «уміння» у цьому випадку означає те ж саме, що і «навичка», тобто сформована здатність виконувати певну дію. Так само уміння плавати, їздити на велосипеді, кататися на ковзанах і т. ін. Навички суб'єкта у цих діях – одне і теж: не можна сказати, що плавання як уміння – це одне, а плавання як навичка – це інше» [609, с. 5].

У процесі дослідження з'ясовано, що психолого-педагогічній літературі поняття «*вміння*» поки що не має чіткої визначеності. Учені у пошуках того, що є первинним, а що вторинним. Ми згодні, що формування вмінь і навичок – складний процес, однак вважаємо, що він передбачає реалізацію знань учнів у їх уміннях, закріплення, систематизацію й автоматизацію цих вмінь у навичках. М. Фіцула визначає *вміння* як «здатність на належному рівні виконувати певні дії, засновані на доцільному використанні людиною знань і навичок» [600, с. 82], навички – як «психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, точно і швидко, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії» [600, с. 82]. Н. Мойсеюк характеризує уміння як «оволодіння способами (прийомами, діями) діяльності, здатність застосовувати знання» [355, с. 167]. Н. Волкова розглядає уміння як «здатність свідомо діяти на основі засвоєних знань» [147, с. 239], навички – як «звичні, безпомилково виконувані дії (доведені до автоматизму уміння)» [147, с. 239].

У методиці навчання правопису *вміння* розглядаються як такий рівень оволодіння знаннями, за якого студент здатний використовувати теорію на практиці, тобто як здатність застосовувати правило до аналізованих слів із контрольною орфограмою. Поняття «уміння» й «навички» фігурують у методиках викладання української мови. Наприклад, у посібнику за редакцією С. Чавдарова й В. Масальського правописна навичка розглядається як «кінцевий продукт мислення, свідомої роботи, свідомого й неодноразового повторення певних, взаємозумовлених психофізіологічних актів, які відбуваються під час письма щоразу за інших обставин, в інших умовах» [340, с. 228]. У «Методиці викладання української мови в середній школі» за

редакцією І. Олійника навички – це «автоматизовані дії з мовним матеріалом як у процесі рецептивного мовлення, так і продуктивного мовлення» [339, с. 44]. У «Методиці вивчення української мови в школі» О. Біляєва, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін.: «Орфографічна навичка – це безпосередній наслідок засвоєння знань, які зміцнюються у процесі повторного застосування їх на практиці під час розв’язання орфографічних завдань при виконанні вправ» [337, с. 174]. А в «Методиці навчання української мови в середніх освітніх закладах» за редакцією М. Пентилюк зазначено, що «вивчення орфографії за допомогою системи вправ передбачає періодичну корекцію учнівської вправності, дає змогу створювати умови для формування орфографічних умінь і навичок на теоретичній основі, що є важливим стимулом піднесення грамотності учнів і розвитку писемного мовлення» [344, с. 223].

Успішне формування орфографічних умінь пов’язано з утворенням навичок – автоматизованих компонентів свідомої діяльності, що виробляються у процесі її виконання. М. Бардаш вважає, що процес формування навички відбувається у тренуванні активної і свідомої діяльності людини. Основну роль при цьому відіграє процес мислення, свідоме виконання дії: «учень (студент) повинен знати й розуміти не тільки **як**, але й **чому** потрібно писати **так**, а не інакше» [24, с. 9]. Дослідниця розрізняє два шляхи утворення навичок: а) оволодіння навичкою починається з усвідомлення правил і прийомів їх застосування (цей спосіб найбільш характерний для школи); б) утворення навички відбувається практичним шляхом, без попереднього пригадування теоретичних відомостей, спираючись на практичні вказівки інших людей чи власний досвід [24, с. 9].

Передус М. Бардаш Д. Богоявленський, стверджуючи, що кожна утворювана навичка повинна проходити через стадію закріплення певних дій: «по-перше, поступове зменшення ролі усвідомлення своїх дій; по-друге, згортання розумових операцій за рахунок оперативних суджень; по-третє, об’єднання й узагальнення окремих дій у масштабніші і, у зв’язку з цим,

розширення меж переносу; по-четверте, удосконалення прийомів виконання дій, вибір найраціональніших способів розв'язання орфографічних завдань і, врешті-решт, автоматизування дій» [45, с. 112]. Крім того, Д. Богоявленський визначив необхідні умови для формування орфографічних навичок: 1) знання вивчених правил з орфографії; 2) знання прийомів застосування правил і практичне володіння ними; 3) системне виконання вправ, що сприяють виробленню цих умінь [45, с. 108].

О. Власенков вважає, що «навчання правопису спрямовано передусім на вироблення автоматизму» [145, с. 73]. О. Хорошковська також розглядає орфографічні уміння як «орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій на застосування цих правил», а орфографічну навичку – як «автоматизовану дію, що формується на основі умінь, пов'язаних із засвоєнням комплексу знань і їх застосуванням на письмі» [622, с. 21]. Слушними є твердження І. Хом'яка про те, що «необхідною умовою формування орфографічних умінь і навичок є здатність учнів визначати в словах орфограми. Для цього їм необхідно зосереджувати увагу на структурі слова, знати особливості мовних явищ, які становлять зміст орфограм. Ознайомлення учнів з розпізнавальними ознаками буквених і небуквених орфограм, вироблення в них орфографічної пильності сприяє ефективному застосуванню на письмі орфографічних правил. У процесі вироблення орфографічних навичок учневі потрібно не лише вибрати відповідне орфограмі правило, а й здійснити увесь комплекс дій, закладених у його змісті. Послідовне розв'язання орфографічних операцій полегшує процедуру застосування правила і сприяє формуванню в учнів механізму логічного мислення. Воно також формує навчальну діяльність як спосіб активного оволодіння грамотним письмом. Орфографічні дії реалізуються на теоретичних знаннях з фонетики, лексики, словотвору, граматики. Щоб вирішити орфографічну задачу, учень повинен виконати певні розумові операції. По-перше, він повинен розглянути навчальний об'єкт різнобічно та усвідомити, що елементи, з яких складається певне ціле, взаємопов'язані. По-

друге, важливо уміти оперувати системою ознак тих явищ, які вивчаються. По-третє, варто вирішити задачу на основі правила у формі висновку. Тому на початковому етапі набуття орфографічної компетентності виконувані дії мають бути максимально розгорнутими й осмисленими від постановки правописного завдання і до опанування об'єктом засвоєння. Під час оволодіння орфографічними навичками кількість дій поступово скорочується до відтворення їх на рівні автоматизму [614, с. 12].

Проблема формування й розвитку правописної компетентності у майбутніх учителів початкової школи є особливо актуальною у період становлення Нової української школи і залишається важливою протягом усього часу навчання в закладах вищої освіти. У зв'язку з цим нагальним стає вирішення проблеми розвитку орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей студентів з огляду на правописну грамотність як інтелектуальну власність студентів. Тому завданням закладу вищої освіти є підготовка фахівців, які добре володіють нормами писемного мовлення.

Важливим у засвоєнні та правильному застосуванні орфограм і пунктограм студентами є, безперечно, запам'ятовування, збереження та відтворення їх на письмі, оскільки формування орфографічних умінь і навичок безпосередньо пов'язано з видами людської пам'яті. М. Баранов та Г. Іваницька визначили чотири *види орфографічної пам'яті*: 1) слухова полягає у запам'ятовуванні на слух фонем у морфемах і реалізується під час передачі фонем за допомогою букв, для чого можуть бути використані різноманітні види диктантів; 2) зорова активно проявляє себе під час письма на слух, у процесі використання різних видів списування і в зорових диктантах, необхідна для вивчення умов вибору орфограм і в роботі над орфографічними помилками; 3) кінестетична (мовленнєво-рухова) спирається на поскладове орфографічне промовляння слів, внаслідок чого закріплюється звуковий склад вивченого слова в мускульних рухах органів мовлення; 4) моторна пам'ять пов'язується з багаторазовим (але небезкінечним) записом одного і того ж слова [22, с. 30–32]. Жоден вид пам'яті окремо не функціює, а

використовуються всі її види одночасно під час написання диктантів, у ході виконання різних видів списувань, поскладових промовлянь, багаторазових записувань одного і того ж слова.

За рівнем міцності Г. Приступа розрізняє три *види правописної пам'яті*: вищий, середній та низький. Студенти з низьким рівнем пам'яті для розуміння слова і правильного написання звертаються до словника. Студенти із середнім рівнем пам'яті можуть встановити зміст слова (а тоді і його орфографію) за контекстом. Студенти з високим рівнем пам'яті слово (а в писемному мовленні – його орфографію) вживають вільно [476, с. 106].

Пам'ять відіграє важливу роль у процесі формування орфографічних умінь і навичок, оскільки студент повинен запам'ятати правопис слів з особливо складними орфограмами. Чим вищий у студента рівень орфографічної пам'яті, тим вільніше він використовуватиме те чи інше слово у писемному мовленні. Відомо, що хороша пам'ять є найбільш сприятливою умовою для розвитку мислення, але викладачу не потрібно задовільнятися лише механічним запам'ятовуванням правил, а потрібно добирати студентам достатню кількість таких творчих вправ, які сприяли б розвитку їхньої думки та кмітливості. Проте надавати пам'яті вирішального значення у процесі засвоєння студентами орфографії не варто, бо це неодмінно призведе до формалізації орфографічної роботи, що й спостерігалось серед прихильників дуже поширеної у кінці XIX ст. течії антиграматизму.

Вагоме значення під час формування орфографічних навичок має *увага*, яка, за висловленням К. Ушинського, – «єдині двері, через які враження зовнішнього світу проникають у свідомість людини» [593, с. 107]. Стійка сконцентрована *увага* дає можливість студенту успішно виконувати письмові роботи, уникаючи при цьому випадкових орфографічних помилок. Здатність уваги швидко переключатися і зосереджуватися на різних видах орфографічних завдань сприяє також успішному виконанню творчих робіт.

Часто на практиці доводиться спостерігати, коли студент у письмових роботах засвідчує неординарні творчі здібності, виявляє ознаки самостійної

життєвої позиції, але робить значну кількість помилок. Іноді в таких випадках можна почути знайому фразу: «Який (а) ти неуважний (а)!». На нашу думку, причиною орфографічних помилок у письмових роботах є не тільки неуважність здобувача освіти, але й невміння розпізнавати орфограми. Слушними з цього приводу є слова Д. Богоявленського про те, що у навчанні важливими є не тільки накопичені знання, «але і свого роду розумові операції (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення і т. ін.), добре відпрацьовані і міцно закріплені, які можна вважати інтелектуальними вміннями» [44, с. 166–167].

Логіка нашого дослідження потребує з'ясування сутності поняття «помилка», «орфографічна помилка», «пунктуаційна помилка».

Ф. Бацевич визначає термін «*помилка*» як відхилення від норми, істини; погрішність, похибка у чому-небудь; промах, недогляд; неточність; обмовка (в усній мові); описка (у писемному мовленні); ляпсус (груба помилка, що є результатом необачності, легковажності) тощо [26, с. 72].

Т. Бондаренко тлумачить поняття «*помилка*» як аноматив, тобто таке ненормативне лінгвоутворення, що виникає в результаті невмотивованого порушення літературної норми і є наслідком неправильних мисленнєвих операцій. Науковець чітко розмежовує мовні, мовленнєві і немовні аномативи. Інтегровано осмисливши та узагальнивши різні підходи до класифікації помилок, дослідниця дійшла висновку, що універсальної класифікації ненормативних одиниць з урахуванням лише однієї критеріальної ознаки створити неможливо, тому визначила низку диференційних ознак, що лягли в основу типології аномативів. Згідно із запропонованими критеріями, у класифікації репрезентовано аномативи за типом норми; за типом лінгвальної діяльності; за відповідністю нормам сучасної української літературної мови; за частотністю; за значущістю для рівня грамотності; за повторюваністю; залежно від лінгвістичної природи; від комунікативних ознак мовлення; від виду мовної діяльності; від форми існування мовлення [56]. Дослідниця виділила такі різновиди ненормативних утворень: орфографічні помилки, лексичні,

фразеологічні, морфологічні, словотвірні, синтаксичні, пунктуаційні, стилістичні, орфоепічні та акцентуаційні анормативи [56, с. 34]. Заслужують уваги виділені науковцем *два типи неправильного написання/набору слів*: 1) власне орфографічні помилки – неправильні варіанти написання/набору слів, що засвідчують порушення орфографічного правила і для яких альтернативно існує мовна одиниця, написання якої встановлюється орфографічною нормою. Наприклад: написання *у відділені* – суперечить орфографічному правилу, згідно з яким в іменниках середнього роду, що мають закінчення *-а*, відбувається подовження приголосних звуків (у позиції між двома голосними). Існує правильний варіант слова – *відділенні*, написання якого диктує орфографічна норма; 2) невластне орфографічні помилки – спотворюють значення лінгвоодиниці, але не фіксують порушення орфографічної норми. Класифікація власне орфографічних помилок лінгводидакта побудована на врахуванні типів орфограм за співвідношенням з графічним знаком (буквених і небуквених (апостроф, дефіс, контакт, пропуск, рисочка). Таким чином, правопис лінгвоодиниць регулюється низкою чинників структурного, значеннєвого і синтаксичного аспектів. Основною причиною появи орфографічних помилок є відсутність відповідних лінгвістичних знань. Окремі утворення свідчать про вплив внутрішньомовної аналогії. А частина виявлених помилок зумовлена необізнаністю зі змінами, внесеними до редакції «Українського правопису» [56].

М. Пентилюк поділяє *помилки* на ті, що трапляються в усному й писемному мовленні (помилки у змісті висловлення; мовленнєві помилки – лексичні, фразеологічні, стилістичні; граматичні – морфологічні, синтаксичні), ті, що трапляються тільки в писемному мовленні (орфографічні й пунктуаційні), ті, що зустрічаються тільки в усному мовленні (орфоепічні помилки) [419].

К. Климова класифікує *типові помилки* студентів за видами мовленнєвої діяльності: а) в усному й писемному мовленні: змістові, логічні та композиційні недоліки; комунікативні недоліки – відсутність точності

висловлень, лексичного багатства, доречності, виразності мовлення; порушення норм мовного етикету спілкування; мовленнєві помилки (порушення правильності мовлення) – лексичні, фразеологічні, словотвірні, стилістичні; граматичні – морфологічні, синтаксичні, синкретичні (комбіновані); б) помилки, що трапляються тільки в писемному мовленні: орфографічні помилки; пунктуаційні помилки; в) помилки, що зустрічаються тільки в усному мовленні: орфоепічні помилки; інтонаційні помилки [257, с. 390].

У дослідженні *орфографічну помилку* потлумачено як неправильне написання у сумнівних випадках однієї букви замість іншої, неправильне вживання (або невживання) апострофа, знака м'якшення, великої (чи малої) букви та ін., а *пунктуаційною помилкою* – неправильне написання (або пропуск) пунктуаційних знаків (коми, крапки з комою, тире, двокрапки, дужок) у простому та складному реченнях.

Отже, аналіз ключових понять дослідження підтвердив, що формування й розвиток правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи передбачає глибоке розуміння лінгвістичних засад українського правопису, психологічних чинників, які є основою вироблення орфографічної та пунктуаційної грамотності студентів закладів вищої педагогічної освіти. Ретроспективне студіювання спеціальної літератури дозволило нам визначити поняття правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як інтегровану особистісну якість, яка передбачає володіння правописною компетенцією, як здатність послуговуватися нормами правопису української літературної мови у сфері наукової, професійної, соціальної діяльності, належний рівень комунікативних навичок, уміння аналізувати власне й чуже висловлення щодо орфографічної та пунктуаційної грамотності, ціннісне ставлення до мови, зокрема правопису української мови.

1.3. Сучасні підходи до формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Динаміка соціально-економічних змін в Україні, інтеграційні й глобалізаційні процеси, запит суспільства на приведення освітніх послуг у відповідність до міжнародних вимог, на підготовку конкурентоспроможних фахівців на сучасному ринку праці зумовлюють оновлення освітньої стратегії в закладах вищої освіти, розробленої на компетентнісній основі. У процесі навчання в педагогічному закладі освіти майбутній учитель початкової школи покликаний не лише засвоїти сукупність базових знань, розвинути професійні якості, сформувати стійку комунікативну компетентність в усній та писемній формах, уміння мобільно працювати в інформаційному середовищі, критично мислити, продуктивно розв'язувати складні питання в майбутній фаховій діяльності. По-справжньому успішним фахівець може стати за умови, якщо він здійснює свою професійну діяльність не тільки краще або швидше за інших, а й діє нестандартно, креативно, якісно, постійно розвиваючи себе. Саме тому є об'єктивна необхідність перебудовувати педагогічну свідомість, долати певні стереотипи та готувати студентів до роботи в умовах жорсткої конкуренції. Відтак у майбутнього вчителя, вчителя початкової школи зокрема, необхідно сформувати стійку мотивацію до постійного саморозвитку, особистісного самовдосконалення, самоконтролю за власним мовленням, прагнення до творчого зростання, оскільки, як стверджує М. Пентилюк, «завдання вищої школи – надання можливості саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації, що є головним у мовній освіті і професійній підготовці» [420, с. 16].

Опрацювання, аналіз і синтез лінгводидактичної теорії з проблеми правописної компетентності суб'єктів освітнього процесу дали змогу з'ясувати, що в методичній системі навчання правопису української мови виокремлюють компоненти, які взаємопов'язані між собою та утворюють цілісність, – мета й завдання, підходи до навчання, зміст, процес навчання, принципи, форми, методи, прийоми, засоби й результати навчання. Важливим

для нашого дослідження є аналіз і врахування основних дидактичних та лінгводидактичних підходів до навчання української мови задля формування правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтується на графічних, орфографічних, пунктуаційних уміннях і навичках. Підхід до навчання – одна з основних лінгводидактичних категорій, що посідає найвищий щабель з-поміж інших понять і реалізується сукупністю принципів, форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Означене поняття має давні витoki в своєму розвитку, проте виняткової актуальності набуло в сучасних науково-методичних студіях. Різні аспекти її знайшли належне висвітлення у працях дидактів і лінгводидактів ХХ–ХХІ століть. Підходи до навчання української мови у закладах загальної середньої та вищої освіти розглянуто в дослідженнях З. Бакум [17; 19], Л. Варзацької [70], М. Вашуленка [73], Н. Голуб [163; 167], О. Горошкіної [174; 175], Г. Дідук-Ступ'як [204], І. Дроздової [212], Л. Дружененко [216], С. Карамана [248], К. Климової [258], О. Копусь [275], І. Кучеренко [302], О. Кучерук [304], Г. Леценко [315], Л. Мамчур [327], Л. Мацько [334], А. Нікітіної [371], М. Оліяр [393; 394], С. Омельчука [399], Н. Остапенко [405], М. Пентилюк [420; 424], О. Попової [464; 465], А. Попович [467], О. Потапенка [472], Л. Рускуліс [507], О. Семеног [517], І. Хом'яка [612; 613], Г. Шелехової [644] та ін.

Доцільно, на нашу думку, передусім з'ясувати, як поняття «підхід» потлумачено в лексикографічних і лінгвометодичних джерелах. У «Великому тлумачному словнику» *підхід* розглянуто як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [77, с. 969].

У педагогіці Г. Селевко розглядає це поняття як методологічну орієнтацію вчителя, який спонукає учнів до використання певної характерної сукупності взаємопов'язаних ідей, понять і способів педагогічної діяльності [514, с. 48]; обґрунтовує його як комплексне поняття, до складу якого входять три компоненти: основні поняття, що використовуються в процесі навчання; принципи як вихідні положення чи головні правила здійснення педагогічної

діяльності; методи й прийоми структурування освітнього процесу [514, с. 48].

За Н. Голуб, підхід – це світоглядна категорія, яка «відображає соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості; як глобальна й системна організація й самоорганізація освітнього процесу; як стратегія навчання, що поєднує в собі методи, форми, прийоми навчання» [168, с. 2].

С. Омельчук тлумачить поняття «підхід» як найвищий щабель в ієрархії лінгводидактичних категорій, що об'єднує інші категорійні поняття. Учений розглядає «підхід» як методологічну категорію лінгводидактики, що позначає складне багатовимірне явище, системну сукупність якого становлять принципи, технології, методи, прийоми, засоби й форми навчання, яке характеризується концептуальністю, процесуальністю, системністю, керованістю й дієвістю [397, с. 3–4]. Дослідник спроектовує «підхід» на різні сфери застосування: «підхід є категорією філософською, підхід до навчання – терміном педагогічним, підхід до навчання мови – терміном методичним (лінгводидактичним)», а також подає класифікацію та предметний показник підходів до навчання української мови [397, с. 5–6]. С. Омельчук зауважує, що українська методична наука й практика оперує понад 40 видами підходів до навчання мови, які зазнають змін, оновлюються й удосконалюються та вимагають наукового обґрунтування й розроблення методичного супроводу для ефективного втілення їх у практику навчання. Підходи до навчання дослідник об'єднав у тематичні групи: 1) за способом суб'єктної організації навчальної діяльності (з погляду суб'єкта навчання мови) – діяльнісний, індивідуальний, компетентнісний, особистісний, особистісно орієнтований, особистісно-діяльнісний підходи; 2) за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови – дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний (системно-мовний); 3) за характером добору й подання лексико-граматичного матеріалу – професійно спрямований, соціокультурний, текстоцентричний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний; 4) за новизною – традиційні й інноваційні (дослідницький, компетентнісний, крос-культурний, аксіологічний, інтегрований,

синергетичний (системно-синергетичний)) підходи [397, с. 7].

Принагідно зауважимо, що у процесі студіювання наукових праць виявлено різні, часом діаметрально протилежні, тлумачення поняття *підхід до навчання* (рис. 1.3). Часто термін *підхід до навчання* ототожнюють із такими поняттями, як «технологія», «принцип», «тип навчання». Заслуговує на увагу думка Н. Голуб про те, що «...хаос у терміносистемі – явище досить типове, спричинене почасти несформованістю цілісного бачення її у розрізі конкретної проблеми чи в загальнонауковому контексті. А отже, нерідко запуск у вжиток нового терміна здійснюється без усвідомлення його місця в ієрархії термінів» [168, с. 2].

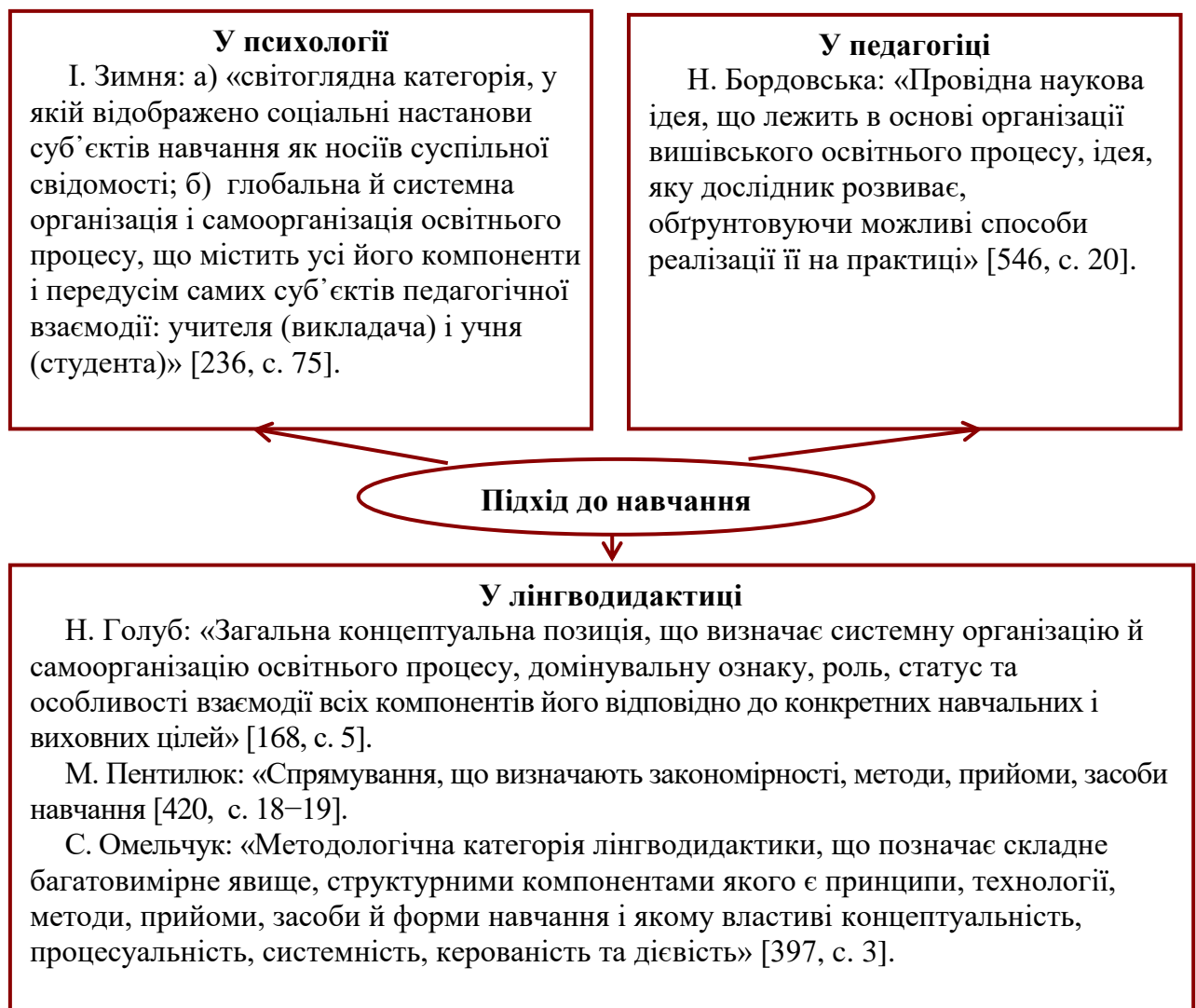


Рис. 1.3. Класифікація підходів до навчання

У роботі ми будемо оперувати терміном «підхід до навчання правопису української мови», або лінгводидактичний підхід. У межах нашого дослідження розглядаємо лінгводидактичний підхід як пріоритетну наукову ідею, опорну методичну категорію, що визначає систему навчання й способи організації навчального матеріалу як системно-інтеграційний комплекс взаємопов'язаних принципів, форм, методів, прийомів навчання відповідно до конкретної освітньої мети – формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті розв'язання завдань Нової української школи.

Аналіз наукових праць засвідчив, що сьогодні в педагогіці й лінгводидактиці вищої школи немає єдиної класифікації підходів до навчання. Так, в «Українському педагогічному словнику» виокремлено індивідуальний, особистісний і системний підходи [170]. У підручниках із педагогіки представлено особистісний, діяльнісний, системний, гуманістичний, ресурсний, синергетичний, психологічний, аксіологічний, компетентнісний та ін. У підручнику «Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах» за редакцією М. Пентилюк подано класифікацію підходів: традиційних (лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний) та інноваційних (народознавчий, етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-орієнтований та ін.) [344]. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» наголошено на необхідності врахування під час навчання мови діяльнісного, когнітивно-комунікативного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, функційного, функційно-стилістичного підходів [543]. Окреслимо різні класифікації підходів до навчання української мови (див.табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Класифікація підходів до навчання в лінгводидактиці

Рік	Автор	Види підходів до навчання української мови
2005	М. Пентилюк	Традиційні (лінгвістичний, комунікативний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний), нові, інноваційні (народознавчий (українознавчий), етнопедагогічний, культурологічний, діяльнісно-

		орієнтований та ін.) [344].
2005	О. Семеног	Компетентісно-орієнтований, системний, індивідуально-орієнтований, системно-діяльнісний, індивідуальний, диференційований, інтегрований, антропоцентристський, культурологічний, особистісно зорієнтований, інноваційно-гуманістичний, системно-описовий, комунікативний, особистісно-гуманний професійно-орієнтований, проблемно-пошуковий, концептуальний [517].
2006	О. Попова	Когнітивний, когнітивно-комунікативний [464].
2008	Н. Голуб	Особистісно орієнтований, компетентісний, діяльнісний [163; 167].
2008	Н. Остапенко	Компетентісно зорієнтований, синергетичний, технологічний [405].
2008	З. Бакум	Особистісно зорієнтований, компетентісний, системний (системно-лінгвістичний), комунікативно-діяльнісний, етнокультурологічний, проблемний, функційно-стилістичний [19].
2010	І. Дроздова	Когнітивно-комунікативний, професійно-орієнтований компетентісно-діяльнісний, прагматичний, гносеологічний, аксіологічний, комунікативний, текстоцентричний [212].
2010	С. Караман	Лінгвістичний, етнокультурознавчий, функційно-стилістичний, методологічний [248].
2012	О. Копусь	Компетентісний, особистісно-зорієнтований, суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний [275].
2012	Л. Овсієнко	Компетентісний, комунікативний, українознавчий, діяльнісно-орієнтований, текстоцентричний [382].
2013	О. Горошкіна	Креативний [174].
2013	Г. Шелехова	Компетентісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний [644].
2013	А. Нікітіна	Лінгводидактичний, суб'єкт-суб'єктний, психолінгвістичний, когнітивний, функційно-стилістичний, комунікативно-діяльнісний, риторичний, соціокультурний, особистісний, компетентісний, технологічний, українознавчий, етнопедагогічний, культурологічний [371].
2014	С. Омельчук	1) За способом суб'єктної організації навчальної діяльності (діяльнісний, індивідуальний, компетентісний, особистісний, особистісно орієнтований, особистісно діяльнісний підходи; 2) за способом організації засвоєння навчального матеріалу з мови (дедуктивний, диференційований, індуктивний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, системний, системно-лінгвістичний; 3) за характером добору й подання лексико-граматичного матеріалу (професійно спрямований,

		соціокультурний, текстоцентричний, текстоцентрично-дискурсивний, функційний, функційно-стилістичний); 4) за новизною (традиційні й інноваційні (дослідницький, компетентнісний, крос-культурний, аксіологічний, інтегрований, синергетичний (системно-синергетичний)) підходи [399].
2015	С. Караман, О. Горошкіна, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь	Особистісний, компетентнісний, синергетичний, контекстний, загальнодидактичний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, соціокультурний, дослідницький [474].
2015	М. Оліяр	Когнітивний, крос-культурний, комунікативно-діяльнісний, системно-синергетичний, культурологічний, особистісно-прагматичний [394].
2015	І. Кучеренко	Компетентнісний, когнітивний, особистісно орієнтований, діяльнісний [302].
2016	І. Нагрибельна	Особистісно зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, компетентнісний, контекстний, дослідницький, текстово-комунікативний, інтегративний, диференційований, індивідуальний [361].
2016	Р. Дружененко	Етнопедагогічний, функціонально-прагматичний, прагматично-діяльнісний, когнітивний, функційний, комунікативний, особистісно орієнтований, антропоцентричний, дискурсивний, текстоцентричний [216].
2017	М. Греб	Компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, особистісно зорієнтований, системний, словоцентричний, функційно-стилістичний, контекстний, проблемний, соціокультурний, текстоцентричний [181].
2017	Н. Грона	Когнітивно-комунікативний, особистісно орієнтований, компетентнісний, системно-діяльнісний, текстоцентричний [187].
2018	А. Попович	Особистісно зорієнтований (науково-дослідницький як складник), діяльнісно-компетентнісний (професійно зорієнтований як складник) [467].
2018	О. Кулик	Ключові (особистісно орієнтований, компетентнісний), допоміжні (функційно-стилістичний, комунікативно-когнітивний, структурно-семантичний, соціокультурний (або українознавчий), проблемний (або проблемно-пошуковий), системний (або системно-мовний), дослідницький, лінгвістичний, текстоцентричний та інші) [295].
2018	Л. Рускуліс	Компетентнісний, когнітивно-комунікативний, текстоцентричний, функційно-стилістичний [507].
2019	Т. Груба	Особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, комунікативно-функційний, когнітивно-комунікативний, функційно-стилістичний, професійно спрямований [189].

Аналіз змісту таблиці переконує, що дослідники віддають перевагу особистісно орієнтованому, компетентнісному та комунікативно-діяльнісному підходам до навчання української мови в закладах загальної середньої та вищої освіти. На наше переконання, в умовах інтенсивних змін і трансформацій в освіті кожен окремо взятий підхід є якісно новим способом вивчення досліджуваного явища, проте жоден із них не є універсальним. Тому лише поєднання традиційних, перевірених освітньою практикою, та інноваційних підходів може забезпечити очікуваний об'єктивний результат. Правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи є складним цілісним особистісним утворенням, всебічне дослідження якого неможливе засобами одного методологічного підходу. Лише комплекс підходів, на наше переконання, дасть змогу вийти за межі звичних стереотипів наукового мислення, всебічно проаналізувати реальну проблему, одержати об'єктивні результати розв'язання, а це, своєю чергою, сприятиме підвищенню якості вищої освіти.

У процесі аналізу педагогічних і лінгводидактичних праць виокремлено низку підходів, що стали пріоритетними у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі опанування мовознавчих дисциплін: компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, когнітивно-комунікативний, особистісно орієнтований, системний, синергетичний, текстоцентричний, аксіологічний, соціокультурний.

Запровадження компетентнісної парадигми в систему української освіти, вищої зокрема, зумовило пріоритет *компетентнісного*, про необхідність реалізації якого акцентовано в працях педагогів (Н. Бібік [36], О. Локшина [319], О. Овчарук [284], О. Пометун [456], І. Родигіна [489], О. Савченко [512], В. Химинець [607] та ін.) й лінгводидактів (З. Бакум [19], Н. Голуб [164], О. Горошкіна [174], І. Дроздова [212], О. Караман [246], С. Караман [248], О. Копусь [275], Л. Овсієнко [384], Н. Остапенко [405], М. Пентилюк [425], О. Семеног [517], І. Хом'як [613] та ін.).

Компетентнісний підхід в освіті вищої школи спрямовує на перехід від етапу здобуття знань до етапу їх самореалізації, кінцевою метою якого є

усвідомлення значущості вибраного фаху, а його визначальними процесуальними ознаками, на думку Н. Голуб, є суб'єкт-суб'єктна співпраця учасників навчання; збагачення діяльнісного компонента; відповідальність здобувача освіти за якість виконаної роботи, його самонавчання й самовиховання; впровадження індивідуальних технологій і обґрунтоване прийняття нестандартних шляхів розв'язання завдань; використання прикладів із власного життя, проєктування; диференціювання завдань і методів [163, с. 7].

Дослідниця доводить, що *компетентнісний підхід* – це спільна, взаємозагальнена праця викладача й студента, за якої перший координує й спрямовує освітній процес, є мотиватором, створюючи проблемні ситуації й демонструючи неординарні способи їх розв'язання, тим самим спонукаючи брати активну участь у процесі навчальної діяльності. Студент опрацьовує навчальну інформацію, аналізує й узагальнює її на основі окресленої проблеми, продукуючи власні думки й висловлюючи особисту позицію, яка не завжди збігається з позицією педагога, обґрунтовує її. Компетентнісний підхід передбачає підготовку мобільного фахівця, який здобуває освіту протягом усього життя, самовдосконалюється в умовах швидкозмінного суспільства.

Компетентнісна основа вищої освіти зумовлює формування фахівця, затребуваного на ринку праці й спроможного адекватно реагувати на соціально-економічні виклики та запити суб'єктів освітнього процесу різновікових категорій. Ключовими поняттями цієї освітньої парадигми є компетентності й очікувані результати навчання, де зміщено акценти зі здобування знань на формування компетентностей як основного результату здобуття вищої освіти. Відповідно до «Методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти» визначаються такі види компетентностей: *інтегральна компетентність* («здатність розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми в певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає застосування певних теорій та методів відповідної науки й характеризується комплексністю та невизначеністю умов» [346, с.13–14]; *загальні компетентності*, які не залежать від предметної галузі та обираються з переліку проєкту TUNING

[346, с. 15–16]; *спеціальні (фахові, предметні) компетентності*, які спрямовані на успішну підготовку фахівців за певною спеціальністю [384, с. 17]. З позиції Н. Голуб, «...в загальноосвітній школі формуємо предметні й ключові компетентності, а у вищій – професійні (загальнопрофесійні) й специфічні» [169, с. 105].

Узагальнення теоретичних напрацювань науковців дає підстави для висновку, що єдиного підходу до визначення структурних складників компетентності немає. Так, Н. Голуб виділяє ціннісно-мотиваційний, пізнавальний (когнітивний), емоційний, поведінковий [167], М. Пентилюк визначає складниками комунікативної компетентності мовну, мовленнєву, соціокультурну, діяльнісну [543], Н. Остапенко невід’ємними чинниками лінгводидактичної компетентності називає мотиваційні, когнітивні, операційно-технологічні [405], М. Оліяр до комунікативно-стратегічної компетентності відносить ціннісно-мотиваційний, когнітивний (інформаційно-комунікативний), операційно-дієвий, рефлексивно-емпатійний, афективний, фактичний [394], Л. Мацько, Т. Груба, О. Семенов, Т. Симоненко до ключових і предметних компетентностей зараховують такі компоненти, як: когнітивний (знаннєвий), праксеологічний (діяльнісний), аксіологічний (ціннісний), інтерактивний (поведінковий) [333; 189; 517; 523].

У дослідженнях І. Гудзик, І. Дроздової, А. Петрова та інших обґрунтовано доцільність об’єднання компетентнісного й діяльнісного підходів, тому що оволодіння компетентностями неможливе без набуття досвіду діяльності (знання → уміння → навички → досвід практичної діяльності → компетентність) [196; 212; 430]. А. Петров наголошує, що діяльнісний підхід «закцентовує на результаті освіти, до того ж результатом вважається не сума засвоєної інформації, а здатність людини ефективно діяти в різних проблемних ситуаціях» [430]. І. Дроздова пропонує об’єднати компетентнісний та діяльнісний підходи, оскільки «сутність такого підходу полягає в тому, що оновлений зміст освіти буде основою формування компетентностей (або комплексу компетентностей) студентів, а процес засвоєння дібраного змісту матиме діяльнісний характер» [212, с. 143].

Н. Іваницька зауважує, що «за такого підходу до мовної освіти той, хто навчається, має діяти як мовець, а для цього він повинен бути здатним виконувати певну послідовність дій у різних видах рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності на рівні вмінь» [243, с. 27].

Комунікативно-діяльнісний підхід у лінгводидактиці визнано як один із пріоритетних у мовній освіті, що забезпечує усвідомлену реалізацію комунікативної функції мови й передбачає таку організацію навчання, коли засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної чи модельованої) діяльності задля оволодіння комунікативними вміннями й навичками [543]. Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на формування комунікативної компетентності – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації спілкування. За М. Пентилюк, комунікативно-діяльнісний підхід «передбачає врахування: 1) потреби у спілкуванні; 2) мотивів акту спілкування; 3) обставин, за яких здійснюється комунікація» [543, с. 47]. І. Кухарчук розглядає *комунікативно-діяльнісний підхід* до вивчення мови як «цілеспрямовану, суб'єкт-суб'єктну організацію навчального процесу, основою якого є комунікативна діяльність студентів, що зорієнтована на вивчення мови в динамічному аспекті мовотворення, дослідження мовних одиниць в умовах мовленнєвого акту, встановлення відмінностей функціонування засобів мови в різних ситуаціях спілкування» [298, с. 9].

У роботі *комунікативно-діяльнісний підхід* розглянуто як такий, що передбачає створення дидактичних умов під час опрацювання правописного матеріалу, які спонукали б студентів спілкуватися, доводити свої переконання, впливати на позиції учасників комунікації, враховуючи мотиви, умови, обставини, за яких здійснюється комунікація в усній чи писемній формах, кількість комунікантів, їхні вікові, соціальні та психологічні особливості. Опрацювання теоретичних відомостей із правопису на засадах комунікативно-діялісного підходу зорієнтовує студентів не стільки на запам'ятовування, скільки на усвідомлене засвоєння способів застосування правописної теорії в мовленнєвій діяльності.

Комунікативно-діяльнісний підхід знаходить своє відображення в теорії мовленнєвої діяльності (створення тексту), тому він тісно пов'язаний із текстоцентричним, який, на думку М. Пентилюк, О. Петрук, Г. Шелехової, має дещо вузький дидактичний діапазон, ніж комунікативно-діяльнісний [344, с. 33].

Когнітивно-комунікативний підхід ґрунтується на положеннях Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, де визначено підходи до навчання мови; рівні володіння мовою; розвиток комунікативних мовленнєвих компетентностей (комунікативні складники) на основі різних контекстів, для яких характерна когнітивна організація й спосіб зберігання (когнітивні складники) [231, с. 164–165]; Концепції мовної освіти, у якій заявлено, що «в Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена виваженою мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами» [270]; концептуальних засадах когнітивної й комунікативної методики (М. Пентилюк, О. Горошкіна, А. Нікітіна), де визначено, що «мова існує в свідомості людей і реалізується в мовленні (...), доля мови залежить від її носіїв» [418, с. 7].

З огляду на те, що важливою умовою реалізації комунікативно-діялісного підходу є діяльність особистості загалом і комунікативної зокрема, то це підтверджує його тісний зв'язок із особистісно орієнтованим підходом, у центрі якого студент як особистість, унікальна індивідуальність, яка має право на повагу, моральну й інтелектуальну свободу, розвиток природних здібностей, творчого потенціалу, умов для самовдосконалення, самоосвіти й самореалізації.

Особистісно орієнтований підхід ґрунтується на пріоритетних положеннях праць психологів (І. Бех [30], Г. Костюк [278], О. Леонтьєв [311], С. Рубінштейн [496], І. Якиманська [663]) та дидактів (В. Бондар [52], С. Гончаренко [170], І. Зязюн [239] та ін.). На сучасному етапі особистісно орієнтований підхід дослідниками розглядається як методична основа для гармонійного розвитку особистості майбутнього фахівця в умовах закладу вищої освіти. Ми поділяємо

думку І. Зязюна про те, що «сміслом і ціллю освіти є Людина в постійному (упродовж життя) розвитку. Кінцевий результат освіти – внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Вищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина» [239, с. 22–23]. З огляду на те, що в аспекті особистісно орієнтованого навчання в центрі процесу за метою, змістом і формами організації постає студент як особистість, то саме студент є визначальним у виборі способів висвітлення мовної теорії, доборі засобів, визначенні методів і прийомів.

У контексті нашого дослідження особистісно орієнтований підхід уможливорює проєктування процесу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в аспекті спрямування на особистісний розвиток студента під час навчальної діяльності з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей кожного суб'єкта освітнього процесу, його потенційних здібностей до навчання, прагнення до самовдосконалення. Означений підхід створює умови для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у формуванні графічних умінь і навичок, удосконаленні орфографічної та пунктуаційної грамотності.

Важливу роль у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відіграє *системний підхід*. Найбільш повно розуміння системного підходу та його аналіз подано в роботах В. Афанасьєва, який визначив систему як сукупність об'єктів, взаємодія яких викликає появу нових інтегративних якостей, невластивих окремо взятим [10, с. 30], та окреслив взаємозалежні аспекти, що в сукупності та єдності становлять системний підхід. Такими аспектами, на думку вченого, є: 1) системно-елементний, що відповідає на питання, з чого (яких елементів, компонентів) утворена система; 2) системно-структурний, який розкриває внутрішню організацію системи через спосіб взаємодії утворювальних її компонентів; 3) системно-функціональний передбачає,

які функції виконує система та компоненти, що її утворюють; 4) системно-комунікаційний розкриває взаємозв'язок аналізованої системи з іншими по горизонталі і по вертикалі; 5) системно-інтегративний, що відображає механізми, фактори збереження, удосконалення й розвитку системи; 6) системно-історичний (еволюційний) відповідає на запитання як, яким чином виникла система, які етапи проходила у своєму розвитку, які її історичні перспективи [10, с. 43–55].

Системний підхід надає можливість сприймати й досліджувати процес формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як систему, єдине ціле в усій її складності, з усіма зв'язками і змінами, дає можливість структурувати цей процес і виділяти в ньому складові компоненти, їх системоутворювальні зв'язки й відносини; визначати, що в системі є стійким, а що змінним, головним і другорядним. Ефективність і доцільність формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи на засадах системного підходу підтверджені тим, що означений підхід дає змогу схарактеризувати його як самостійну, відкриту багатокomпонентну цілісну систему, яка постійно розвивається і змінюється під впливом лінгвістичних і лінгводидактичних чинників.

Досвід викладання у закладах вищої освіти, достовірна інформація, зібрана під час проведення моніторингу якості правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи в університетах України, аналіз отриманих показників свідчать про те, що той комплекс знань, який визначається навчальними планами з фахових філологічних дисциплін, не завжди підтверджується належним рівнем правописної компетентності значної частини студентів педагогічних факультетів, а також спостережено фрагментарність знань із курсів «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Системність є головною умовою, що забезпечує засвоєння професійно важливих для студентів педагогічних факультетів теоретичних знань, формування правописної компетентності. Проілюструємо модель реалізації системного підходу у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи (рис. 1.4).

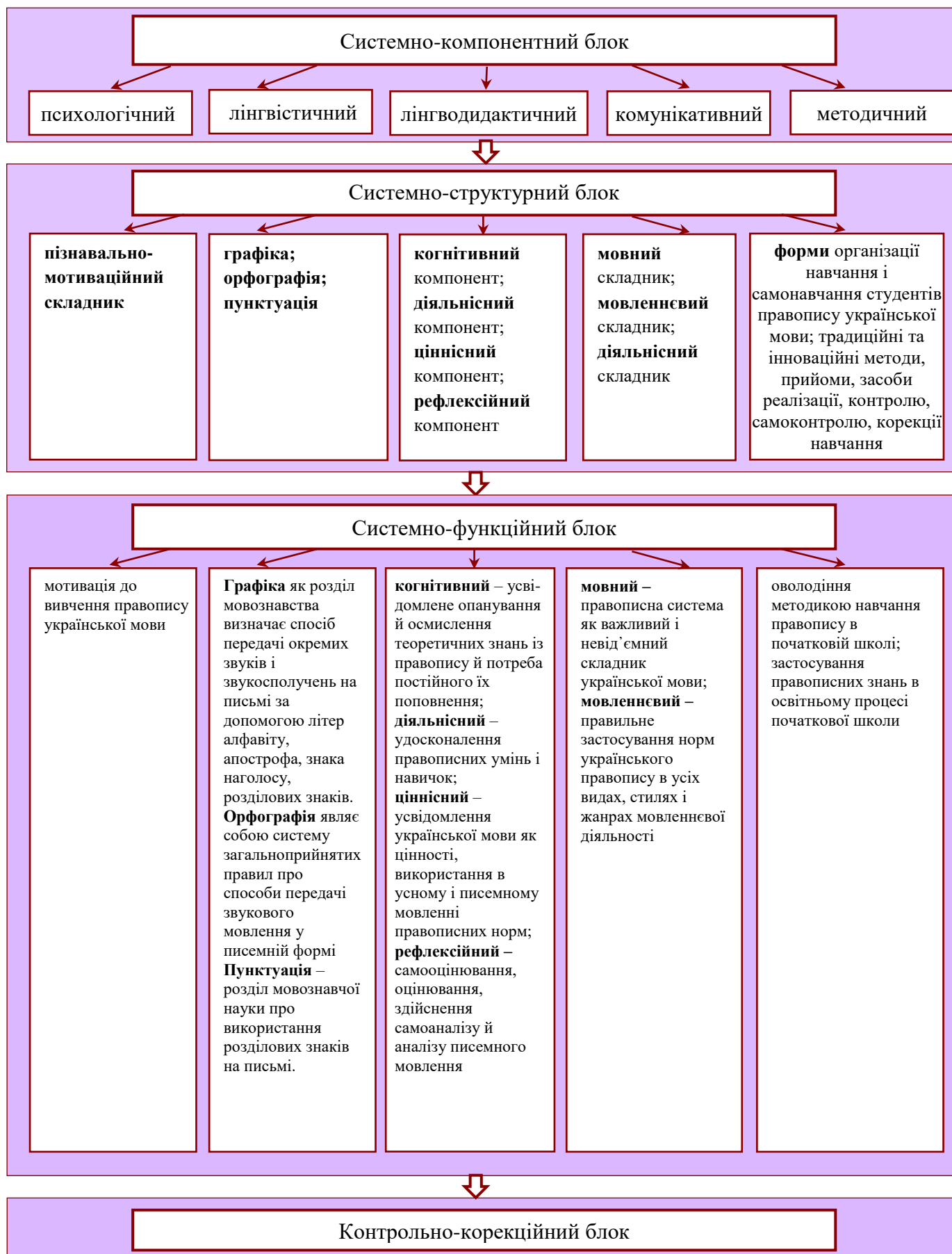


Рис. 1.4. Модель реалізації системного підходу у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Системний підхід є дотичним до синергетичного, оскільки з позиції синергетики будь-яке природне чи соціальне явище можна розглядати як самоорганізовану, цілісну систему, що здатна переходити від хаосу до впорядкованості всіх елементів. Синергетика наповнює новим змістом поняття хаосу як деякої надскладної впорядкованості, що існує неявно, потенційно, і може проявитися у великому багатоманітті впорядкованих структур [628, с. 213]. Аналіз наукових праць (Б. Гершунський [154], В. Кремень [286], І. Пригожин [475], А. Урсул [590], Г. Хакен [605], О. Чалий [628] та ін.) свідчить, що синергетика допомагає зрозуміти, як виникають нові ідеї, знання, досвід як в окремої особи, так і в групі осіб. Синергетичний підхід орієнтує на зміну характеру взаємодії дослідника й учасників експериментальної роботи. Дослідник не протистоїть педагогічній системі як чомусь зовнішньому, а перетворюється у відповідний суб'єкт (частину) системи, на яку він впливає. Дослідник, який працює із системними педагогічними об'єктами (суб'єктами), до яких він сам не долучений, не тільки трансформує ці об'єкти, але й змінює свої власні зв'язки й функції [628, с. 264].

Синергетичний підхід дає змогу розглядати процес формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як систему, що є відкритою і здатною до самоорганізації та саморозвитку.

Синергетичний підхід проектує механізм формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи з позиції можливостей самих студентів і передбачає процес формування правописної компетентності як відкриту систему, здатну до самоорганізації. Відповідно до визначеного підходу самоорганізація у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувається через взаємодію і взаємний обмін інформацією учасників освітнього процесу між собою; активну синергетичну ініціативу студентів, їх прагнення до самовдосконалення, самореалізації, підвищення ефективності професійної підготовки; здатності педагогічної системи забезпечувати шляхи формування правописної компетентності

студентів без примусу, тиску ззовні, тобто через діалогічну взаємодію суб'єктів освітнього процесу, зорієнтованість на їх творчий саморозвиток.

Розробники сучасної методики навчання української мови (З. Бакум [11], М. Вашуленко [73], Н. Голуб [162], О. Горошкіна [174], С. Караман [250], Л. Мамчур [327], В. Мельничайко [335], А. Нікітіна [371], М. Пентиліук [419], К. Пономарьова [462], І. Хом'як [613] та ін.) віддають перевагу текстовій основі навчання мови, оскільки, на їх думку, текст є не лише засобом долучення здобувачів освіти до матеріальної й духовної культури українського народу, його історії, звичаїв, розвитку духовного світу особистості, її національної свідомості, а на основі тексту як комунікативної одиниці мови пізнаються мовні явища та засоби, формується система мовних понять, а відтак і комунікативна компетентність, оскільки мовна теорія засвоюється не у вигляді окремих понять і правил, а цілісно в практично-діяльнісній формі на основі дібраних навчальних текстів, різноаспектній роботі з ними та побудові на їх основі власних висловлень різних типів, стилів і жанрів мовлення.

З. Бакум розглядає *текстоцентричний підхід* як продуктивний, що може реалізовуватися в таких напрямках: текст є засобом пізнання мови як поліфункційного явища; текст є найважливішим засобом долучення до української культури; текст є мовленнєвим витвором, результатом використання системи мови, оскільки на його засадах вивчається мова в дії; текст — основний засіб оволодіння усними й писемними формами українського мовлення, мовленнєвою діяльністю в усіх її видах (читання, говоріння, аудіювання, письмо), на його основі формується комунікативна компетентність; текст є засобом створення ситуацій, на основі яких здійснюється реальне спілкування [16, с. 85]. Робота з текстом містить декілька аспектів: аналіз готових (зразкових) текстів, робота з науковим текстом підручника та побудова власних висловлень різних типів, стилів та жанрів мовлення. На сучасному етапі виокремлюють такі функції тексту: текст як *дидактична одиниця*, *мовна одиниця*, *одиниця культури та мінімальна одиниця спілкування*, *текст як дискурс* [327, с. 227]. Знання про

текст засвоюються у процесі вивчення шкільного курсу української мови, в університеті поглиблюються на спецкурсах і спецсемінарах.

Текстоцентричний підхід передбачає використання тексту як основного дидактичного матеріалу, засобу засвоєння мови, створення власних висловлень (текстів) у конкретній мовленнєвій діяльності. Робота з текстом охоплює два аспекти: аналіз готових текстів і створення власних висловлень різних типів, стилів і жанрів мовлення. Майбутні учителі початкової школи повинні вміти аналізувати, інтерпретувати, досліджувати і створювати різностильові тексти змістовно глибоко й аргументовано, структурно чітко й послідовно, дотримуючись пунктуаційних і орфографічних норм сучасної української літературної мови.

Словоцентричний підхід реалізується в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи передусім шляхом орфографічного аналізу слів, добору слів для ілюстрування того чи того орфографічного правила, укладання словникових диктантів на визначення орфограми.

У педагогічному дискурсі *аксіологічний підхід* обґрунтовано в контексті спрямування особистості на осмислення значущих цінностей, на їх вибір, що в перспективі будуть відповідати її інтересам, меті, імпонуватимуть майбутній професійній діяльності. На думку В. Ільїна, аксіологічний підхід розкриває цінності «як сутнісні сили особистості, її інтелектуальний, моральний, творчий потенціал, що виражається в здатності вільно орієнтуватися в складних соціальних і професійних ситуаціях, обирати та здійснювати інноваційні процеси» [240, с. 101].

Аксіологічний підхід у контексті обраної проблеми дослідження дає змогу розглядати формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи крізь призму ціннісно-сміслового ставлення особистості до правопису української мови як обов'язкової норми кожного свідомого громадянина, тому завданням закладу вищої освіти є підготовка фахівців, які добре володіють нормами писемного мовлення.

Рівень правописної грамотності є показником загальної культури особистості, яка не може існувати поза соціальним середовищем. Будь-яке суспільство неоднорідне за своїм складом: соціальним статусом людей, належністю їх до різних професій, географічним розташуванням населення, рівнем освіти, культури, економіки тощо. Відповідно зміни соціальної належності відображаються в мові, у тому числі й правописі, а відтак і в мовленні студентів – еліти нації, носіїв мовної норми на всіх рівнях, які повинні вміти відтворювати на письмі загальновживані та нові, запозичені лексеми відповідно до норм чинного правопису, крім того, мовнокультурна освіченість майбутніх учителів початкової школи передбачає вироблення потреби вдосконалювати власне мовлення, збагачувати словник, підвищувати правописну грамотність.

Важливим у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є *соціокультурний підхід*, який зорієнтовує студентів на цілісне уявлення про мову як національно-культурний, соціальний феномен. Змістове наповнення соціокультурного підходу Г. Шелехова вбачає у «трансформації відомостей з мови, літератури, історії та інших предметів, власного життєвого досвіду в особистісно неповторний погляд на життя, у переконання, світоглядні установки, ідеали, у знання культурних реалій, які забезпечують органічне входження в суспільство, визначення свого місця в ньому, реалізацію потенційних можливостей особистості» [644, с. 34]. Для цього ретельно добираються тексти, спрямовані на формування патріотичних, морально-етичних, екологічних переконань та естетичних смаків, на розширення інтелектуального світобачення, власного життєвого досвіду студентів, на реалізацію потенційних можливостей особистості в суспільстві.

В основу *соціокультурного підходу* покладено розуміння того, що становлення правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи неможливе без урахування рівня духовної, інтелектуальної та особистої культури, поваги до рідної мови, соціальних умов, комунікативного

середовища, в якому виріс і сформувався чи в майбутньому працюватиме студент.

Отже, у процесі опанування мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін майбутні учителі початкової школи мають усвідомлювати соціальне значення обраного фаху, перспективи його здобуття й професійної самореалізації, що є першочерговим завданням закладів вищої освіти в контексті вимог Нової української школи, а також оволодіти взірцевим мовленням в усній та писемній формах, дотримуючись правописних норм сучасної літературної мови. Результати теоретичного пошуку підтверджують доцільність формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, словоцентричного, текстоцентричного, аксіологічного, соціокультурного підходів у різних методичних комбінаціях та з домінуванням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного, словоцентричного та текстоцентричного. Описані й проаналізовані підходи, що реалізуються у єдності з принципами, методами та прийомами, інноваційними технологіями навчання правопису української мови сприяють ефективному формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

1.4. Реалізація принципів навчання правопису української мови в умовах нової освітньої парадигми

На сучасному етапі розвитку української лінгводидактики утвердилася думка про те, що принципи навчання – категорія змінна, тому їх кількість чітко не визначено, зміст постійно уточнюється з урахуванням потреб освітнього процесу. Принципи навчання є визначальними положеннями, що зумовлюють правила відбору навчального матеріалу, оптимальний добір форм, методів, прийомів та засобів навчання.

Проблемі принципів навчання української мови в закладах загальної середньої та вищої освіти присвячено наукові праці З. Бакум [17], М. Вашуленка [73], Н. Голуб [168], О. Горошкіної [178], О. Караман [178], С. Карамана [178], О. Копусь [178], К. Климової [256], І. Кучеренко [302], А. Нікітіної [371], С. Омельчука [399], М. Пентилюк [420], К. Плиско [439], Л. Попової [463], А. Попович [467], Т. Симоненко [523], І. Хом'яка [612] та ін. В основу розроблення сучасних принципів навчання покладено принципи, схарактеризовані свого часу Я. Коменським у «Великій дидактиці»: принцип наочності, свідомості й активності, послідовності й систематичності знань, міцності знань і навичок [267].

Аспекти мовної освіти в органічному взаємозв'язку з принципами навчання, загальнодидактичними зокрема, актуалізовано у «Проекті Концепції мовної освіти в Україні» [478], де зазначено, що мовна освіта ґрунтується на таких загальнодидактичних принципах: гуманізму, людиноцентризму, природовідповідності; єдності навчання, розвитку й виховання; науковості; систематичності та послідовності; усвідомленості й доступності; наступності і перспективності; зв'язку теорії з практикою; диференціації та індивідуалізації; культуровідповідності; застосування різних форм навчальної діяльності; реалізації міжпредметних зв'язків та ін.

У процесі дослідження з'ясовано, що в сучасному педагогічному дискурсі з належною повнотою обґрунтовано доцільність застосування у закладах вищої освіти десяти пріоритетних загальнодидактичних принципів навчання: науковості, системності й послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості й активності, наочності, міцності засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуального підходу й емоційності, які корелюються з особливостями організації освітнього процесу в закладах вищої освіти [5; 9; 294; 601]. Не втрачають актуальності в сьогочасній освітній практиці принципи виховного характеру рідномовного навчання, індивідуального підходу до учнів, науковості, міцності й системності знань, активності й творчості у процесі навчальної діяльності, обґрунтовані в педагогічній спадщині І. Огієнка [388].

У науковому полі лінгводидактики функціонує логічно структурована теорія принципів навчання української мови, розроблена М. Пентилюк, у якій виокремлено: 1) *загальнодидактичні принципи* навчання української мови з подальшим поділом на три підгрупи, зокрема: 1) *традиційні* (науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності, зв'язку навчання з вихованням); 2) *сучасні* (гуманізації, гуманітаризації, єдності національного й загальнолюдського, розвивального характеру навчання, співтворчості, індивідуалізації і диференціації, оптимізації) та 3) *лінгводидактичні/загальнометодичні* (взаємозалежність мови й мислення, екстралінгвістичний, функціональний, міжпредметного та внутрішньопредметного зв'язку, зв'язок навчання двох (кількох) мов, нормативно-стилістичний, історичний, взаємозалежність усного й писемного мовлення; специфічні (рівневі): зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, вивчення мови на синтаксичній основі, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, зіставлення звуків і букв, лексико-синтаксичний, структурно-семантичний, структурно-словотвірний, парадигматичний, інтонаційний) [420, с. 47].

Досліджуючи становлення й розвиток методики навчання української мови як науки, С. Яворська проаналізувала пріоритетні принципи навчання української мови у період з XVI по XX ст., зокрема: принцип свідомого вивчення мови, доступності навчання, зв'язку теорії з практикою, врахування вікових особливостей учнів, наочності [662]. Як зазначає І. Кучеренко, «...у дидактиці початку XXI ст. кількість принципів чітко не визначено, зміст та сутність принципів навчання уточнюється і з'являються сучасні принципи, у яких відображено новітні вимоги суспільства й освіти, а науковці продовжують вивчати складні зв'язки і відношення між активними компонентами навчального процесу» [300, с. 76].

У змісті початкового курсу української мови М. Вашуленком обґрунтовано такі *загальнодидактичні принципи навчання*: науковості тлумачення мовних фактів, перспективності й наступності навчання,

доступності й наочності викладу мовних понять, систематичності та усвідомленості засвоєних знань, зв'язку навчання з життям і активною мовленнєвою практикою молодших школярів [74, с. 6].

У контексті нашого дослідження вибір принципів навчання для формування правописної компетентності зосереджено на розумінні того, що особистість розвивається у процесі навчання, засвоєння теоретичних знань крізь призму особистісного сприйняття, тому обов'язковими є дії та операції, за допомогою яких «знання складаються в систему понять» [47, с. 12]. Під час здійснення розумових дій та операцій, за допомогою яких «знання складаються в систему ідей та понять» [43, с. 12], студенти вчаться аналізувати, порівнювати, інтерпретувати, узагальнювати, критично оцінювати інформацію, комунікативно доцільно й точно висловлювати свої думки усно й письмово, дотримуючись норм сучасної літературної мови.

З-поміж сукупності *загальнодидактичних принципів* під час розроблення моделі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи нами виокремлено принципи як методичні орієнтири в реалізації запропонованої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а саме: науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, практичної спрямованості, наочності, співтворчості й партнерства.

Принцип *науковості* в закладах вищої освіти вважаємо визначальним із огляду на те, що сучасний рівень науки потребує фахівців належного рівня кваліфікації, тому зміст і технології навчання повинні відповідати достовірним науковим лінгвістичним досягненням, за словами М. Вашуленка, «наявним у лінгвістичній науці поглядам на правильне розкриття суті мовних явищ та їх ознак» [74, с. 20], органічно поєднуючи теорію і практику навчання, об'єктивно оцінюючи наукові факти у проєкції їх розвитку. У контексті нашого дослідження надважливо, щоб зміст мовознавчих дисциплін корелювався із сучасними здобутками україністики в царині унормування мовної системи, правописної зокрема.

Не менш значущим, на нашу думку, є принцип *систематичності й послідовності*, який забезпечує логічний зв'язок та окреслює взаємозалежність і послідовність етапів засвоєння правописної системи, системний аналіз і синтез правописного матеріалу з виокремленням найбільш важливих понять, визначення нового матеріалу в структурі інформаційного обсягу дисципліни, почасти маркованого сукупністю історичних коментарів, зокрема у новій редакції «Українського правопису».

Принцип *наступності й перспективності* реалізуємо під час засвоєння графічного, орфографічного, пунктуаційного матеріалу з опорою на раніше здобуті знання з поступовим ускладненням правописної теорії в процесі повторення, узагальнення й систематизації матеріалу та орієнтацією студентів на перспективу в опануванні нового матеріалу на наступних етапах вивчення мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін.

В умовах практико-орієнтованої парадигми в закладах вищої освіти принцип *практичної спрямованості* набуває особливої ваги, зорієнтовує учасників освітнього процесу на застосування практичних методів і прийомів навчання, що сприяють формуванню у майбутніх учителів початкової школи графічних, орфографічних, пунктуаційних знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності.

Винятково продуктивним, услід за М. Пентилюк, вважаємо принцип *наочності*, як «один із основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання базується на конкретних образах» [543, с. 168]; «дає змогу в доступній формі викласти навчальний матеріал і домогтися його свідомого засвоєння, сприяє активізації уваги, мислення й емоційного сприйняття мовних явищ» [543, с. 200]. Еволюціонування принципу наочності в умовах тотальної інформатизації освіти уможлиблює не лише статичне унаочнення, а й динамічне унаочнення певних мовних явищ та процесів, пов'язаних зі змінами в правописній системі української мови.

Важливим і доцільним, на нашу думку, є принципу *співтворчості й партнерства* в організації спільної навчальної діяльності викладача та

студентів або самих студентів, який дозволяє враховувати індивідуальні особливості кожного студента, його можливості, запити, потреби, спрямовані на досягнення спільної мети, формування навичок роботи в команді.

У «Проекті Концепції мовної освіти в Україні» [478] з-поміж низки лінгводидактичних принципів особливу увагу приділено взаємопов'язаному (інтегрованому) навчанню мови й мовлення, видів мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мовленнєво-мисленнєвої активності, функційності, текстоцентризму, ситуативності, опори на рідну мову та ін. У лінгводидактиці вищої школи означені принципи є пріоритетними у визначенні змісту й організації освітнього процесу.

В основу нашого дослідження покладено такі *лінгводидактичні принципи*, як: історизм у вивченні правопису мови; функційно-комунікативна спрямованість у навчанні мови; пріоритетне використання художніх текстів як дидактичного матеріалу до заняття; професійної спрямуваності навчального матеріалу, що зумовлено специфікою української правописної системи, функціональним діапазоном навчального матеріалу з мовознавчих дисциплін та зорієнтованістю на професійний контекст. Визначальними чинниками у виборі лінгводидактичних принципів слугували: соціальна значущість мови, науково світоглядна функція мови як суспільного феномену, зв'язок мови з мовленням і мисленням та змінами в правописі української мови.

Основоположному роботі визначено *принцип історизму у вивченні правопису української мови*, оскільки він сприяє розширенню знань майбутніх учителів початкової школи про генезу української писемності, історію становлення та розвиток українського правопису на тлі розвою національної ідеї.

У дослідженні *принцип функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови* визначено як один із продуктивних, оскільки «функційно-комунікативна спрямованість визначає всі складники навчально-виховного процесу: зміст і організацію навчального матеріалу, вміння й навички, що формуються, методи, прийоми, засоби та форми навчання» [301, с. 71]. Основи аналізованого принципу закладено Л. Паламар, на думку якої

«комунікативна спрямованість передбачає функціональне розташування та подання матеріалу, який відображає роль мови у реальному спілкуванні; комплексний розвиток всіх видів мовленнєвої діяльності» [410, с. 36].

Принцип пріоритетного використання текстів різних стилів і жанрів сучасної української мови як дидактичного матеріалу до заняття доцільно реалізовувати під час аналізу мовних одиниць. Нам імпонує думка Н. Юрійчук, що вчитель «повинен збагачувати дидактичну скарбницю, чи то складаючи відповідні речення, чи то скрупульозно добираючи їх із різних джерел... Варто розкривати дітям красу природи, прищеплювати любов до фольклору, материнської пісні, мови, історії, географії, літератури, до землі батьків, розвивати красу людської душі» [652, с. 11]. Використання на заняттях із мовознавчих дисциплін зразків як класичних, так і сучасних українських текстів, уможливорює увиразнення феномену українського слова на всіх мовних рівнях [506, с. 66].

Принцип професійної спрямованості навчального матеріалу полягає «в оволодінні знаннями, уміннями та навичками професійно зорієнтованими на майбутню професію та можливістю трансформації з поступовою зміною згідно з вимогами суспільства до спеціалістів відповідних спеціальностей» [212, с. 165].

Оскільки реалізація принципів навчання мовознавчих дисциплін у закладах вищої освіти має свою специфіку, крім основних загальнодидактичних і лінгводидактичних, в роботі визначено *специфічні принципи навчання правопису української мови*, зокрема: *вивчення правопису української мови як динамічної системи; засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм; взаємозалежності усного й писемного мовлення; системного засвоєння правописного матеріалу; автоматизму й свідомості у процесі вивчення орфографії та пунктуації української мови; відповідності українського правопису соціальним запитам; мотивації студентів до правописного самовдосконалення.*

Принцип вивчення правопису української мови як динамічної системи зумовлений потребою висвітлювати нові аспекти у правописній системі сучасної української літературної мови, обґрунтовувати об'єктивний зв'язок їх із мовною практикою.

Принцип засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм зорієнтовує на використання раніше засвоєних відомостей під час вивчення правопису й необхідності встановлювати зв'язок між нормами сучасної української літературної мови.

Принцип взаємозалежності усного й писемного мовлення передбачає усвідомлене вивчення звукової та графічної форм української мови у тісному взаємозв'язку, випереджувальне навчання первинного усного мовлення щодо вторинного писемного, засвоєння інтонаційних засобів у єдності з пунктуаційними знаками.

Принцип системного засвоєння правописного матеріалу зумовлює вивчення графіки, орфографії та пунктуації як системи послідовно розміщених і взаємопов'язаних мовних одиниць з урахуванням специфіки правописних категорій та наявних між ними смислових і структурних зв'язків.

Принцип автоматизму й свідомості у процесі вивчення орфографії та пунктуації української мови надважливий під час формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи і передбачає усвідомлене розуміння змісту правил з орфографії чи пунктуації для швидкого й правильного його застосування на рівні автоматизованої навички.

Принцип відповідності українського правопису соціальним запитам передбачає не допустити зниження реального престижу правопису як важливого засобу комунікації, оскільки недостатня орфографічна та пунктуаційна грамотність спричиняють не лише орфографічні та пунктуаційні помилки, а й смислові, змістові, логічні огріхи, що призводить до неправильного тлумачення написаного, перешкоджають правильному порозумінню та успішному спілкуванню.

Принцип мотивації майбутніх учителів початкової школи до правописного самовдосконалення передбачає спроектованість змісту мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін на формування мовної стійкості, розвиток мовленнєвого досвіду, самоосвітню діяльність упродовж життя. Успішний фахівець інформаційного суспільства здатний до адаптування та навчання впродовж усього життя, постійно вдосконалюючи свої вміння, навички, досвід шляхом постійного оновлення обсягу знань. Оскільки правописна компетентність – це складна інтегративна особистісна якість педагога, тому без самооцінки власних графічних умінь, орфографічних і пунктуаційних навичок, визначення прогалин у підготовці та постійної активної самостійної роботи над собою успіху в формуванні правописної компетентності досягнути складно. Відповідно, майбутній вчитель початкової школи має бути готовим до неперервної самоосвіти, вміти знаходити необхідну інформацію, аналізувати її, використовувати для особистісного самовдосконалення, а також для вдосконалення методик і технологій роботи із здобувачами початкової освіти.

Задля формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в роботі зреалізовано загальнодидактичні, лінгводидактичні (загальнометодичні та специфічні) принципи навчання мовознавчих дисциплін, взаємодію яких проілюстровано у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

**Система принципів формування правописної компетентності
майбутніх учителів початкової школи**

Загальнодидактичні	Лінгводидактичні	
	загальнометодичні	специфічні
науковості	історизм у вивченні мови	вивчення правопису української мови як динамічної системи
систематичності	функційно-комунікативна спрямованість у навчанні мови	засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм
послідовності	пріоритетне використання як дидактичного матеріалу до заняття текстів різних стилів і жанрів	взаємозалежності усного й писемного мовлення
наступності	професійне спрямування	системного засвоєння

	навчального матеріалу	правописного матеріалу
перспективності		автоматизму й свідомості у процесі вивчення орфографії та пунктуації
практичної спрямованості		відповідність українського правопису соціальним запитам
наочності		мотивації студентів до правописного самовдосконалення
співтворчості й партнерства		

Отже, в процесі опрацювання наукової літератури з'ясовано пріоритетні позиції дослідників в обґрунтуванні принципів навчання як вихідних положень, зокрема загальнодидактичних, спільних для всіх дисциплін навчального плану педагогічного закладу вищої освіти (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, практичної спрямованості, наочності, співтворчості й партнерства) та *лінгводидактичних* принципів навчання (*загальнометодичні*: історизм у вивченні правопису мови; функційно-комунікативна спрямованість у навчанні мови; пріоритетне використання як дидактичного матеріалу до заняття текстів різних стилів і жанрів; професійне спрямування навчального матеріалу; *специфічні*: вивчення правопису української мови як динамічної системи; засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм; взаємозалежності усного й писемного мовлення; системного засвоєння правописного матеріалу; автоматизму й свідомості у процесі вивчення орфографії та пунктуації української мови; відповідності українського правопису соціальним запитам; мотивації студентів до правописного самовдосконалення). Описані й проаналізовані підходи, що реалізуються у єдності з принципами, методами та прийомами, інноваційними технологіями навчання правопису української мови слугують теоретичними підвалинами дослідження.

Висновки до першого розділу

Студіювання проблеми становлення та розвитку методики навчання правопису української мови дало змогу встановити, що своїм корінням вона сягає

першої половини XIX століття, коли сформувалися граматичний та антиграматичний напрями навчання орфографії. Представники антиграматичної «зорової» теорії навчання орфографії визначали списування основним видом навчання правильного письма. Прибічники-антиграматисти «слухової» теорії пропагували диктант як основний вид навчання грамотного письма. Науковці твердили, що за допомогою слуху дитина вчиться говорити, а не писати, що вона навчається письма на основі того, що бачить і що їй постійно показують. Доводили, що для опанування правопису вирішальну роль відіграє зір. Представники граматичного напрямку наголошували на свідомому оволодінні правописного матеріалу, обґрунтовували ефективність застосування граматичної теорії. Лінгводидакти кожного напрямку намагалися віднайти універсальний метод навчання орфографії та утвердити свою методику навчання правопису. У XX–XXI столітті методика навчання орфографії набула подальшого розвитку в спеціальних дослідженнях (О. Антончук, О. Біляєв, Л. Симоненкова, М. Бардаш, М. Вашуленко, О. Караман, Х. Карповець, О. Коломійченко, М. Николин, Л. Райська, І. Хом'як, С. Яворська та ін.), у працях яких висвітлено проблеми формування орфографічної грамотності в учнів загальноосвітніх шкіл; описано типологію орфографічних помилок, яких припускаються учні закладів загальної середньої освіти; визначено систему роботи над орфографічними помилками; розглянуто проблему формування орфографічних навичок учнів в умовах місцевого діалекту; розроблено систему завдань, що сприяють виробленню в учнів орфографічних навичок, схарактеризовано види робіт із правопису; обґрунтовано технологію вироблення навичок грамотного письма в учнів початкових класів; розроблено систему вправ, виконання яких забезпечує успішне формування орфоепічних та орфографічних навичок; розроблено методику взаємозв'язаного навчання орфоепії та орфографії на основі окремих тем з української мови у початкових класах; схарактеризовано типологію орфографічних вправ, пов'язаних із засвоєнням словотвору; досліджено диференційований підхід до навчання орфографії із застосуванням алгоритмічних приписів, комп'ютерних програм. Аналіз наукової та спеціальної літератури з

обраної проблеми дає змогу стверджувати, що лінгводидактика вищої школи потребує оновлення свого змісту та запровадження сучасних підходів, технологій, форм і методів роботи, розроблення ефективної методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У розділі розкрито змістові характеристики лінгвістичних термінів «графіка», «каліграфія», «орфографія», «пунктуація»; уточнено зміст ключових понять дослідження: «правописна компетенція майбутніх учителів початкової школи», «правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи», «графічна субкомпетентність», «орфографічна субкомпетентність» та «пунктуаційна субкомпетентність». Зміст поняття *правописна компетенція майбутніх учителів початкової школи* розглянуто як сукупність заданих норм, вимог до освітньої підготовки фахівця. Ключове поняття дослідження *правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи* потлумачено як інтегровану особистісну якість, яка передбачає володіння правописною компетенцією, як здатність послуговуватися нормами правопису української літературної мови у сфері наукової, професійної, соціальної діяльності, належний рівень комунікативних навичок, уміння аналізувати власне й чуже висловлення щодо орфографічної та пунктуаційної грамотності, ціннісне ставлення до мови, зокрема правопису української мови. У структурі правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи виокремлено поняття «графічна субкомпетентність», «орфографічна субкомпетентність» та «пунктуаційна субкомпетентність» як її складники.

Результати проведеного дослідження підтвердили доцільність формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, текстоцентричного, аксіологічного, соціокультурного підходів у різних методичних комбінаціях та з домінуванням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, системного, словоцентричного та текстоцентричного. Описані й проаналізовані підходи, що реалізуються у єдності з принципами, методами та

прийомами, інноваційними технологіями навчання правопису української мови сприяють ефективному формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Доведено, що підходи до навчання в методичній системі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи реалізуються через відповідні принципи навчання, добір оптимальних методів і прийомів навчання правопису української мови. В основу лінгводидактичної системи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи покладено загальнодидактичні, лінгводидактичні (загальнометодичні та специфічні) принципи навчання. З-поміж загальнодидактичних принципів виокремлено принцип науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, практичної спрямованості, наочності, співтворчості й партнерства. До лінгводидактичних принципів, які лягли в основу нашого дослідження, уналежнено: історизм у вивченні мови; функційно-комунікативна спрямованість у навчанні мови; пріоритетне використання текстів різних стилів і жанрів як дидактичного засобу навчання правопису української мови; професійне спрямування матеріалу під час вивчення графіки, орфографії, пунктуації. Оскільки реалізація принципів навчання має у закладі вищої освіти свою специфіку, тому, крім основних загальнодидактичних і лінгводидактичних, в експериментальній методиці формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми визначили також специфічні принципи навчання правопису: вивчення правопису української мови як динамічної системи; засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм; взаємозалежність усного й писемного мовлення; системне засвоєння правописного матеріалу; автоматизм і свідомість у процесі вивчення орфографії та пунктуації української мови; відповідність українського правопису соціальним запитам; мотивація студентів до правописного самовдосконалення.

Основні положення першого розділу відображено в авторських роботах [83; 84; 85; 86; 89; 101; 102; 109; 116; 118; 120; 121; 123; 126; 127; 143.

РОЗДІЛ 2. ЛІНГВІСТИЧНІ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі обґрунтовано лінгвістичні засади українського правопису; проаналізовано принципи графіки, орфографії та пунктуації української мови. Описано методи, прийоми і засоби формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті завдань Нової української школи. Висвітлено проблему формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як об'єкт теоретичного аналізу.

2. 1. Лінгвістичні основи українського правопису

Аналіз мовознавчої літератури, здобутків україністики дали змогу з'ясувати різні позиції науковців щодо проблеми походження писемності у східних слов'ян. Дослідники багатьох поколінь вважали, що писемність у східних слов'ян з'явилась наприкінці IX ст., за часів прийняття християнства завдяки діяльності Кирила й Мефодія, які створили абеткову основу для перекладу церковних книг. Підтвердженням цього є відомості в «Повісті минулих літ», що після введення християнства в Болгарії у 858 р. візантійський імператор Михайло на прохання слов'янських князів (моравських Ростислава і Святополка та паннонського Коцела) послав у Моравію Костянтина і Мефодія, де вони створили слов'янський алфавіт (найвірогідніше, не кирилицю, а глаголицю) і переклали слов'янською мовою найважливіші християнські книги. Створена Кирилом і Мефодієм азбука «прозвася грамота словѣньска, яже грамота есть в Руси ѿ в болгарьхъ дунайскихъ» [444]. Оскільки до XI ст. ми не мали писемних пам'яток, які доводили б існування української писемності раніше, то літописна версія походження письма у східних слов'ян увійшла в практику з самого початку наукового дослідження цієї проблеми. За твердженням І. Огієнка, з версією «Повісті минулих літ», по суті, збігаються висновки багатьох учених-славістів

XIX ст.–I пол. XX ст. – О. Потебні, О. Шахматова, О. Соболевського, Л. Щерби, Л. Булаховського та ін. [388, с. 34–35].

Науковці неодноразово висловлювали припущення про існування української писемності ще до появи християнства. Наприкінці XIX ст. І. Срезневський дійшов висновку, що слов'яни, починаючи з VI–VII ст. і до IX ст., користувалися греко-слов'янським письмом, яке потім Костянтин узяв за основу для вдосконалення й доповнення [388]. Думку про те, що східні слов'яни вже мали писемність задовго до IX ст., і на часи Кирила й Мефодія вона пройшла тривалий і складний шлях розвитку, висловив М. Брайчевський: «Те, що східні слов'яни (Русь) знали писемність до Володимира Святого сумніву не підлягає» [62, с. 15]. У цьому контексті вчені різних поколінь покликалися на свідчення таких джерел: 1) тексти русько-візантійських договорів, укладених у 860, 874, 944, 971 рр. двома мовами: одна – грецька, друга – мова контрагента (у нашому випадку – давньоруська), грецький варіант документа зберігався у варварській стороні, варварський – у Константинополі [62, с. 154]; 2) твір арабського письменника Ібн Фадлана, який на початку X ст. відвідав Волзьку Булгарію й докладно описав свою мандрівку, зокрема розповів про поховання багатого русина: «Вони (русини) поставили в середину «погребального корабля» велике дерево харанги, написали на ньому ім'я померлого та ім'я руського царя і відійшли» [62, с. 132]; 3) написи у слов'янських храмах, які згадує арабський автор X ст. Аль-Масуді [339, с. 62]; 4) руські написи, зроблені невідомими літерами, що досі не розшифровані, ілюструє арабський письменник Ібн-Якубаль-Недім у праці «Руські письмена»: «Мені розповідав дехто, на правдивість якого я покладаюся, що один із царів гори Каби (Кавказ) послав його до царя русів; він твердив, що вони мають письмена, які вирізують на дереві. Він же показав мені шматок білого дерева, на якому були зображення; не знаю, чи то слова, чи окремі літери» [62, с. 21]; 5) амфора з написом, знайдена під час розкопок Гніздовського могильника; це було прокреслене слово, зображене чіткими літерами греко-кириличного письма: не викликають сумніву перші п'ять літер (Г, О, Р, О, У) та остання (А),

а між ними монограма з двох літер, що може читатися як «ХЩ», «ШН» або як «Х»; амфора була знайдена в похованні I чверті X ст. [62, с. 27]; 6) напис київського гончара дохристиянських часів на амфорі VIII-IX ст., частина якого відбита, збереглися 16 знаків повністю і два частково [62, с. 29]; 7) загадкові знаки, що час від часу трапляються на окремих речах, на каменях, на будівельних рештках періоду IX-X ст. [341, с. 64]; 8) кістка барана з графічним зображенням, у написі якого були знаки, тотожні кириличним (А, В, Д, Е, И, Л, Ю) [62, с. 33-34]; 10) Фестський диск, який налічує 45 знаків, 90 % яких подібні графічно до «черт і різів»; Фестський диск, датований 1700-1550 рр. до н. е., знайдений у м. Фесті на острові Крит у 1908 р., куди, на думку археолога Брюсова, переселилися вигнані трипільці; Фестський диск – це вишукане письмо, коли лінійний елементарний знак «одягався» у форму малюнка; ця традиція збереглася й пізніше, коли на Русі в заголовках букви могли зображуватися у вигляді малюнків [597]; 11) свідчення болгарського монаха, відомого під іменем Чорноризця Храбра, і його трактат «Про письмена» або «Сказаніє, яко состави святыи Кирил словінам письмена противу языку», у якому автор зазначив, що до прийняття християнства слов'яни не мали абетки, користувалися «чертами і ризами». «Черти» – від слова «чертити» («креслити» – наносити на певну поверхню знаки способом малювання або писання за допомогою чорнила, фарби. «Різи» – від слова «різати» – становили зарубку або символ, прокреслений за допомогою леза чи вістря. Це, на думку Чорноризця Храбра, був перший, найдавніший, етап розвитку слов'янської писемності.

Другий етап в історії генезису слов'янської писемності характеризується використанням грецького та латинського алфавітів, тобто це був перехід до фонетичного письма. Проте в мовній практиці з'явилися серйозні труднощі, оскільки фонетика грецької та латинської мов досить істотно відрізнялася від слов'янської. Так, низка знаків грецької абетки була зайвою, натомість не вистачало літер для позначення слов'янських звуків, які було введено до слов'янської азбуки. Як бачимо, слов'янська писемність, базована на грецькому

алфавіті, потребувала реформування, остаточно завершеного Кирилом і Мефодієм. Цей етап Храбр визначив третім у розвитку слов'янської грамотності. Ще кілька років тому трактат Храбра викликав іронічне ставлення науковців через недостатню кількість матеріалів, які б підтвердили авторську концепцію, однак із часом, як констатує М. Брайчевський, з'явилися нові факти для підтвердження положень болгарського книжника [62, с. 38–39].

Як цілком імовірно вважаємо припущення В. Русанівського, що у східних слов'ян, зокрема протоукраїнців, могли бути регіональні писемні традиції ще до X ст., які й могли стати першоосною формування спільної давньоруської літературної мови в Києві – центрі середньо-наддніпрянських полян [498]. Дискусія щодо походження української писемності набула особливої актуальності після наукового відкриття у XIX столітті трипільської культури. О. Любар, М. Стельмахович зазначають, що в Праукраїні в епоху трипільської культури існувала писемність на основі семи алфавітів, найпоширенішим із яких був іллірійський [322]. І. Ющук, досліджуючи проблеми трипільської писемності, робить висновок про те, що письмо, винайдене трипільцями, поширилося на Середземномор'ї й дісталося Греції. Потім у зміненому вигляді ця писемність повернулася на береги Дніпра [655].

Про підтвердження стародавності писемності на території сучасної України свідчать такі факти:

1) австрійський семітолог А. Ірку був переконаний, що до грецької, римської і навіть кельтської писемності в Північному Причорномор'ї існувало малодосліджене письмо, від якого й пішов фінікійський алфавіт;

2) римлянин Помпей Трог ще в I ст. н. е. писав, що скоти, тобто скити (українці), – це найстарша нація світу;

3) поляк М. Красуський у XIX ст. доводив, що українська мова давніша не лише від усіх слов'янських, а й санскритської, грецької, латинської й інших арійських мов [411, с. 35];

4) румунський археолог Н. Власа 1963 року знайшов на розкопках трипільських поселень глиняні таблички з оригінальними знаками, які в

1965 р. вчені визнали важливим доказом існування письма в трипільців. Цієї ж думки дотримувався і Вікентій Хвойка, який відкрив трипільську археологічну культуру [413 с. 28];

5) нерозшифровані письмові послання у вигляді кам'яних плит, що були знайдені в печерах Кам'яної Могили поблизу м. Мелітополя у VI–V тис. до н. е. Віднайдено близько 150 текстів, написаних піктографічним письмом, з-поміж писемних знаків зображено також майже всі знаки сучасних кириличних і латинських алфавітів. Кам'яна Могила – це великий архів першої у світі держави Аррати, де було створено першу у світі рукописну книгу – епічний твір «Сказання про Гільгамеша» [350];

б) серед трипільських знаків є такі, що ідентичні знакам «черт» і «різів» (IV–Хст. н. е.) [180].

Факти існування писемності в праукраїнців у колишній радянській період часто замовчувалися, донині трипільська культура вивчена лише частково, ґрунтового дослідження потребує і трипільське письмо.

У процесі аналізу наукових джерел виявлено, що найбільшої популярності набули такі позиції в твердженнях дослідників про походження письма: 1) слов'янська писемність виникла наприкінці 862 року, коли у столицю Візантії прибули послы від моравського князя з проханням прислати в Моравію місіонерів, які могли б проповідувати зрозумілою для місцевого населення мовою. Імператор Михайло для виконання цієї місії відрядив Кирила і Мефодія. Готуючись до поїздки, Кирило за кілька місяців розробляє слов'янську абетку і перекладає нею найважливіші богослужбові книги. Такий короткий термін підготовки абетки свідчить про те, що вона була створена на основі тієї мови й того письма, з яким Кирило ознайомився, коли перебував у Херсонесі і знайшов там Євангеліє і Псалтир, написані руськими письменами, а також чув цю мову від місцевого населення. Кирило узяв ці матеріали за основу і, пристосовуючи грецьке письмо до потреб слов'янської мови, уклав абетку, яка дістала назву кирилиця. Існує й інша теорія, відповідно до якої Кирило насправді створив глаголицю, а кирилиця була розроблена вже після

його смерті, найімовірніше, учнем Кирила Климентом Охридським. Зіставлення двох алфавітів переконує, що вони мають як багато спільного, так і відмінного у своїй основі; 2) у Київську Русь писемність потрапила пізніше – із Болгарії після релігійної реформи Володимира Святого у 988 р. в цілком сформованому й усталеному вигляді.

Взявши до уваги припущення про те, що наші пращури в VII–VIII ст. запозичили з Візантії грецьке письмо, з якого згодом сформувалася протокирилична та протоглаголична писемність, варто погодитися з думкою М. Брайчевського, що кирилиця, по суті, «є не що інше, як пристосування грецького алфавіту до фонетичних особливостей слов'янських мов» [62, с. 154].

У процесі дослідження встановлено, що теоретично розрізняли дві абетки – глаголицю (43 знаки) і кирилицю (38 літер). Назва «глаголиця» походить від слова «глаголь», що означає «слово», тобто говорити. Те, що глаголицю створив Кирило, доводить її тодішня назва «куриловиця». Глаголиця є однією з найдавніших систем слов'янського письма, створена на потреби церкви для обслуговування старослов'янської літературної мови. Найдавніші пам'ятки, де збереглися глаголичні тексти, – це Київські глаголичні листки IX–X ст., назва їх пов'язана з Київською духовною академією, де їх (7 сторінок тексту) знайшов 1874 р. І. І. Срезневський [548], а 1900 р. вони були видані у Відні В. Ягичем. Київські листки – це уривок із католицької меси, звідси їхня друга назва – Київський міссал.

За твердженням дослідників історії української писемності, у X столітті глаголицю майже цілком витіснила кирилиця, від якої глаголиця відрізняється лише графікою – складнішим написанням літер. Щодо зовнішнього вигляду літер, то глаголиця постає у двох модифікаціях – круглій і кутастій. В одній – болгарській – літери округлі, друга – кута́ста – називається хорватською. Однак жоден вид глаголиці не мав меж поширення, бо західні слов'яни (чехи, поляки) перейшли на латиницю, а решта – на кириличне письмо.

Як одна з найдавніших систем слов'янського письма *кирилиця* названа на честь одного із солунських братів-просвітителів Кирила, створена на основі

грецького уставного письма і пристосована до потреб слов'янської мови того часу. Про те, що кирилиця була введена після глаголиці, свідчать палімпсести – кириличні рукописні тексти, нанесені на пергамент поверх змитого попереднього глаголичного тексту, який із часом проявився. Найдавнішими пам'ятками кириличного письма є: 1) Остромирове Євангеліє (1056–1057 рр.), налічує 294 сторінки, написано великим вишуканим уставним письмом, окремі рядки зображено розчиненим золотом; 2) Пересопницьке Євангеліє має 960 сторінок, писане на пергаменті різними типами письма: уставом (основний текст) і напівуставом з елементами скоропису. Пересопницьке Євангеліє є безцінною пам'яткою писемності східнослов'янських народів, зразком іконопису, художнього оздоблення й видавничої справи XVI–XVII ст., на якому Президенти нашої держави присягають на вірність народові під час інавгурації.

Упорядкована, графічно спрощена й зручна у використанні нова слов'янська азбука (кирилиця), за твердженням М. Грушевського, з'явилася на початку 60-их років IX ст., в епоху раннього феодалізму [192]. Вона нараховувала 43 літери: 24 запозичені з грецького алфавіту, три – з давньоєврейського, решта – 16 літер – спеціально створені на позначення слов'янських звуків. В азбуці були й зайві літери (омега, фіта, ксі, пси, іжиця). У цьому письмі не було розділових знаків і наголосів, літери були великі за розмірами, більшість із них мали прямі лінії; виписувалися чітко, окремо одна від одної [254, с. 12].

У написанні кириличних букв відомі кілька історичних форм, які, змінюючись, переходили одна в одну й існували одночасно, це шрифти: устав, напівустав і скоропис. *Устав* як одна з історичних форм виник у X–XV ст. і був основним. Із середини XIV ст. поширювалося *напівуставне письмо*, яке характеризувалося поступовим спрощенням техніки написання кожної літери: «літери були менші за розміром і кругліші, замість прямих ліній уставу з'явилися ламані, втрачається правильність кутів» [254, с. 23]. Напівустав – тип письма давніх слов'ян, у якому, порівняно з уставом, написання літер позбавлене строгості й геометричності, з'являється невеликий нахил літер

праворуч, вертикальні лінії стають злегка вигнутими, часто одна й та сама буква писалася в кількох варіантах. У цьому письмі збільшилася кількість скорочень у словах і вживання численних «виносних» букв та надрядкових знаків. Було введено розділові знаки: кому, крапку з комою, двокрапку. У XVI ст. закінчився пергаментний період розвитку української рукописної книги. Значного поширення набув новий матеріал для письма – папір. Із другої чверті XVII ст. мистецтво рукописної книги поступово відійшло на другий план.

Зачинателем українського друкарства вважають львів'янина Степана Дропана. Віднайдені останнім часом документи в Центральному державному історичному архіві м. Львова свідчать про те, що С. Дропан у 1460 р. подарував свою друкарню Львівському Свято-Онуфріївському монастирю, яку він отримав від тестя – Яна Зоммерштайна. Це на 114 років раніше виданого І. Федоровим у Львові «Букваря» (1574 р.). У праці І. Огієнка «Історія українського друкарства» зазначається, що друкарство в Україну прийшло не зі Сходу (уточнення наше: 1564 р. І. Федоров надруковав першу книгу «Апостол» у Москві), а із Заходу, до того ж задовго до виходу в 1574 р. у м. Львові першої друкованої книжки «Буквар». І. Федоров «відновив занедбане книгодрукування», про що написано на його могильній плиті, а також у передмові до львівського «Апостола» [386, с. 111]. У м. Києві активну діяльність розгорнув один із найпотужніших в Україні видавничих осередків – друкарня Києво-Печерської лаври.

Поширення грамотності з-поміж різних верств населення, розвиток ділових зв'язків та взаємовідносин між людьми зумовили потребу в створенні ще простішого й швидшого типу письма. Тому в II пол. XIV ст. на основі напівустава виникає *скоропис*, використовуваний у ділових паперах канцелярій, козацьких документах і приватному листуванні. Книги писали напівуставом, а іноді й уставом. Порівняно з напівуставом скорописові притаманні: скорочування слів, виноси літер над рядок, варіації форми тих самих букв, залежно від їхнього сусідства, зв'язку літер у слові. У подальшому скорописне рукописне написання літер стало простішим і менш

вибагливим: літери почали звужувати й зменшувати, лінії ставали похилими, але викривленими, із заокругленням неправильної форми, без дотримання однакової відстані між літерами. Форми букв скоропису змінювалися відповідно до канцелярських шкіл та місцевих традицій.

Наприкінці XIV ст. під час написання заголовків і оформлення титульної сторінки стали застосовувати письмо, яке називали *в'яззю*. Це декоративне письмо, адже слова й букви в рядку заголовка поєднували в неперервний орнамент, вписуючи літери одна в одну та прикрашаючи їх. Мистецтво письма *в'яззю* перейшло в старовинну друковану книгу.

Завершальним офіційним актом історичного розвитку старослов'янського кириличного письма стала реформа Петра I початку XVIII ст., у результаті якої на основі старого письма виник новий тип письма – *«гражданка»*, або *гражданський шрифт*. Старе письмо зберігалося лише в церковному вжитку.

Шрифт гражданської абетки був значно простішим за попередній, крім того, деяких змін зазнав і сам алфавіт, з якого було вилучено зайві літери – *омегу, фіту, ксі, пси, іжицю, юс великий, юс малий*, що не відповідали звуковому складу мови; усунуто *титли*. Поступово гражданський шрифт набув сучасного вигляду [498].

Для друкування книг на початку XVIII ст. вагоме значення мали гражданський шрифт, устав і напівустав. Уставом і напівуставом можна було оформити красиву насичену сторінку. Як правило, текст писали двома кольорами: чорним і червоним. Червоним писали перші рядки (звідси вираз «червоний рядок»), а також окремі слова чи *речення*, на які читач мав звернути увагу. Узагальнені відомості про типи письма подано в додатку Е).

На основі гражданської абетки було утворено сучасні український, російський, білоруський, болгарський і сербський алфавіти. Український алфавіт сучасного вигляду набував поступово. Протягом XIX ст. до нього було введено літери *і* (1818 р.), *є*, буквосполучення *йо,ьо* (1837 р.), *ї* (1873 р.); закріплено вживання літер *ю* та *я*. А з часом з ужитку було вилучено літери *ь*

(*ерь*), *ь* (*ер*), *ы* (*ери*), *э*, які не відповідали особливостям української фонетики. Остаточно українська абетка й графіка в їхньому сучасному вигляді закріпилися в «Словнику української мови» Б. Грінченка (1907–1909 рр.). Згідно з правописом 1933 р. було вилучено літеру *ѣ*, яку було відновлено в третьому виданні «Українського правопису» (1990 р.).

Отож, український алфавіт (азбука, абетка) – це сукупність літер, прийнятих в українській писемності і розміщених у певному усталеному порядку [529, с. 28]. Слово «алфавіт» походить від перших двох знаків грецького алфавіту «альфа» і «віта». Часто алфавіт називають азбукою – від назви двох старослов'янських букв «азъ» і «буки»; або абеткою – від українських букв «а» і «бе».

Нині сучасна українська абетка складається з 33 літер, які передають фонетичні особливості мови [498, с. 49]. 22 літери позначають приголосні звуки (*б, в, г, ґ, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш, щ*), 10 – голосні букви, з яких *а, е, и, і, о, у* передають по одному звуку, а літери *є, ю, я* позначають по одному звуку лише після м'яких приголосних, а на початку слова, після голосних, після апострофа та знака м'якшення – по два; літера *ї* завжди позначає два звуки; літера *ь* звукового значення не має, а вживається для позначення м'якості приголосного звука.

Одночасно із друкованим письмом розвивалося й рукописне. Проте правильним письмом вважали те, що відповідало встановленим нормам. Характерною ознакою всіх усталених рукописних зразків великих і малих літер є простота їхнього написання. Ці зразки, відповідно до часу, подавалися і в букварях, і в зошитах із друкованою основою, і в методичних посібниках для вчителів початкових класів. На нашу думку, варто розглянути зміни в написанні літер у рукописних алфавітах.

За традиційною рукописною абеткою літери писали надто похило, передні широкі накручення-завитки у великих літерах – *Б, В, Ж, И, П, Р, У* та ін., хвилясті передні верхні елементи в літер – *Н, І, Ї, Ф*, викручені петлі у *Ц, Щ* – тобто усі літери розкладисті [254]. Таке письмо було прийнято

Міністерством освіти та науки УРСР у 1936 р., але «накручення» заважали швидкому написанню, порушуючи його темп. Важке написання літер зумовило спрощення прийнятого шрифту, і в 1972 р. було знято всі «накручення», та натомість додано петлі для безвідриного письма. Безумовно, літери почали писати вужчими, саме написання їх стало рівнішим, легшим і швидшим, проте петлі заважали формуванню скоропису.

З огляду на те, що з 1984 року навчання у початковій школі діти розпочинали з 6 років, то у 1986 р. було внесено відповідні зміни до написання елементів великих і малих літер абетки, а саме: знято з'єднувальні петлі, поєднання між літерами скоротили, проте малі літери писали під елементами великих літер.

На початку ХХІ ст. із дозволу Інституту інноваційних технологій і змісту освіти і науки було проведено черговий експеримент щодо спрощення написання літер, а в березні 2003 р. обговорено питання щодо написання літер і цифр у шкільних зошитах. Задля уніфікації графіки, відпрацювання методичного апарату написання цифр, букв та їх з'єднань, а також для полегшення роботи вчителів було створено робочу групу для розроблення «Єдиних зразків каліграфічного письма цифр, українських букв та їх з'єднань» під керівництвом головного наукового співробітника Інституту педагогіки АПН України, дійсного члена АПН України, доктора педагогічних наук, професора М. Вашуленка.

На виконання наказу Міністерства освіти й науки України від 25 лютого 2003 року № 104 «Про розроблення єдиних зразків каліграфічного письма цифр, українських і російських букв та їх з'єднань», враховуючи особливості першокласників, традиційні й сучасні технології, робоча група розробила «Основні технічні характеристики форм рукописних букв українського й російського алфавітів для використання в загальноосвітніх навчальних закладах України», «Основні технічні характеристики форм розділових знаків». Відтак було спрощено написання деяких літер і їхніх з'єднань: широкі верхні заокруглення знято, звужено поєднання, яке здебільшого

почали передавати знизу. На підставі цього 18 липня 2003 р. рішенням колегії МОН України (протокол № 8/2-19) було затверджено «Єдині зразки каліграфічного письма цифр, українських і російських букв та їх з'єднань» як стандарт написання літер і цифр.

Розв'язуючи питання про спрощення літер у 2003р., учені дбали й про естетику письма. Нині український рукописний алфавіт має усталений вигляд. Відповідно до третього видання «Українського правопису» (1990 р.) змінилась позиція літери ь, яка тепер не закінчує абетку, а стоїть третьою з кінця, тобто перед ю. Потреба в зміні місця знака м'якшення виникла у зв'язку з необхідністю уніфікації алфавітів слов'янських мов, що зумовлено широким упровадженням у мовознавство комп'ютерної техніки, тобто для більшої зручності опрацювання українських текстів на комп'ютерах.

Встановлено, що формування графічної системи української мови належить до основних напрямів реформування норм сучасної літературної мови. Варто зазначити, що з метою утвердження української мови як єдиної державної мови в Україні 9 листопада 1997 року з ініціативи Всеукраїнського товариства «Просвіта» імені Т. Г. Шевченка Указом Президента України від 06.11.1997 року № 1241/97 було запроваджено свято – День української писемності та мови.

Як засвідчив аналіз наукових джерел, становлення української писемності пройшло складний шлях розвитку, формування нових, зручніших для письма літер відбувалося тисячоліттями, допоки не стали такими, якими ми користуємося в наш час. Сьогодні, маючи алфавітне письмо, ми не відмовляємося від піктографічних та ідеографічних зображень, що є свідченням того, що кожен відомий вид письма має свої переваги й недоліки, а також свою сферу застосування.

У наш час українськими вченими описано концепцію виникнення та розвитку української мови, схарактеризовано особливості формування української мови від праслов'янської доби до наших днів, визначено основні етапи розвитку літературної мови та засади її періодизації. Водночас у

лінгвістичній науці немає одностайного погляду на критерії, які потрібно брати за основу під час періодизації історії української мови, тому кожен автор розв'язує поставлену проблему по-своєму, залежно від обсягу наявного фактичного матеріалу та ідеологічних позицій. У зв'язку з цим у дослідженнях з історії української літературної мови маємо декілька періодизацій походження української мови.

Хронологічні межі етапів становлення української літературної мови 1985 року визначив Інститут мовознавства імені О.Потебні, зокрема: Українська літературна мова XIV–поч. XVIII ст.: 1. Українська літературна мова XIV–першої половини XVI ст. 2. Українська літературна мова середини XVI–середини XVII ст. 3. Українська літературна мова другої половини XVII–початку XVIII ст. II. Українська літературна мова середини XVIII ст. III. Нова українська літературна мова. Початковий період її розвитку (кінець XVIII–40-і роки XIX ст.). IV. Українська літературна мова 40 років XIX до початку XX ст. V. Українська літературна мова 20-90-х років XX ст.: 1. 20-30-ті роки (довоєнна доба). 2. Літературна мова 40–50-х років. 3. Сучасна українська літературна мова [623, с. 175] (дод. Ж).

За М. Жовтобрюхом, який, аналізуючи працю П. Плюща «Нариси з історії української літературної мови», писав: «П. Плющ виділяє два основні періоди: 1. Стара українська літературна мова. 2. Нова українська літературна мова; отже, автор у своїй періодизації пішов не від історії українського народу і етапів його розвитку, а від якості, від самої суті української літературної мови в різні часи її розвитку» [228, с. 57-58] (дод. Ж).

Іншу хронологію в періодизації української літературної мови визначає І. Огієнко, як-от: «I. Стара українська літературна мова (IX–XVI ст.): 1) церковнослов'янська мова (з IX ст.); 2) нова середньочерковнослов'янська мова (з XII ст.); 3) актова мова (XIV–XVI ст.); II. Нова українська літературна мова (з другої половини XVI ст.): 1) книжна українська мова (XVII–XVIII ст.); 2) утвердження нової української літературної мови (з 1798 р.); 3) українська літературна мова доби русифікації (1917–1923 рр.); 4) українська літературна

мова доби українізації (1923–1933 рр.); 5) українська літературна мова доби комунізації (1933–... рр.) [385]. І. Огієнко керувався такими засадами, як «зміна структури літературної мови, її суспільних функцій і стильової диференціації, відношення між літературною та розмовною мовами, співвідношення між історією української мови та історією української літератури і культури, співвідношення етапів історії літературної мови з етапами історії українського народу [389] (дод. Ж).

Установленні української літературної мови Ю. Шевельов окреслює такі періоди: 1. Протоукраїнська мова (VII–XI ст.). 2. Староукраїнська мова (XI ст., час появи перших писемних пам'яток) – кінець XIV ст.). 3. Середньоукраїнська мова, у межах якої розрізняються підперіоди: а) рання середньоукраїнська мова (кінець XIV–кінець XVI ст.); б) середньоукраїнська мова (кінець XVI–початок XVIII ст.); в) пізня середньоукраїнська мова (початок XVIII ст.–початок XIX ст.). 4. Нова українська мова [637] (дод. Ж).

Історичний шлях становлення правопису української мови складний, оскільки наша мова неодноразово зазнавала численних переслідувань і заборон. В історії українського правопису В. Німчук виділяє три етапи: *давніоукраїнський* (X–XIV ст.), *староукраїнський* (остання чверть XIV–XVIII ст.), *новоукраїнський* (XIX–XXI ст.) [377, с. 5] (дод. З).

Давніоукраїнський правописний етап формувався під впливом старослов'янського правопису, що прийшов в Україну після офіційного введення християнства наприкінці X століття. Давніоукраїнський правопис спочатку був фонетичним, проте із занепадом редукованих голосних [ѣ], [ѥ] у XII ст., коли відповідні літери втратили звукове значення і вживалися лише за орфографічною традицією, правопис набув традиційно-етимологічних ознак.

На формування пунктуаційної системи української мови, на думку І. Огієнка, впливала передусім система розділових знаків грецької мови, засновником якої був Аристофан Візантійський. Він був найкращим граматиком свого часу, уклав першу систему розділових знаків, почав використовувати знак наголосу. Аристофан використовував в основному три

знаки: *distinction* – крапка вгорі (після закінченої думки), *distinction media* – крапка посередині (вказувала на паузу) і *subdistinction* – крапка внизу рядка (незакінчена думка).

З часом пунктуаційна система була вдосконалена Алкуїном, який доповнив її комою в поєднанні з однією чи двома крапками (тобто (;) або (,), знаком оклику (!) та знаком питання (відмінним від української форми)) [296, с. 199]. Як бачимо, давня система Аристофана ґрунтується лише на одному пунктуаційному знакові – крапці, а система, запропонована Алкуїном, мала сполучення крапки з комою. Пізніше в грецькій мові сформувалася система, що мала такі розділові знаки: крапку внизу, посередині або вгорі рядка, інколи двокрапку, але в значенні крапки або крапки з комою, хрестик, чотири крапки. Як вважає І. Огієнко, саме ця система була запозичена українськими рукописами [386, с. 200].

Згодом в українській мові почали використовувати кому, привнесену з південнослов'янського письменства, однак «у давній нашій письменності ніякої послідовної системи інтерпунктуації не було, а крапку ставили в Богослужбових Книжках головно як вказівку при читанні чи співанні в Церкві. Мало не кожен давній наш рукопис знає звичайно свою осібну систему знаків розділових» [431]. У грамотах XIV ст. текст ділився не на слова, а на більші текстові відрізки за допомогою таких розділових знаків: одинарної крапки, вертикальної та горизонтальної риски, кількох крапок (трьох-, п'ятьох-, шістьох-, сімох крапок), різної форми крючків [432, с. 67].

У *староукраїнському* етапі визначають два періоди. Перший – (XV–XVI ст.) характеризується застосуванням правил, вироблених книжниками на чолі з патріархом Євтимієм (Тирновським) у болгарському місті Тирнові. З цього приводу І. Огієнко зазначає, що мова, як організм живий, невпинно змінювалася, тоді як правопис лишався незмінним. А це досить швидко витворило різючу неузгодженість між ними, особливо через те, що кожна слов'янська церква відповідно дбала про більше наближення церковної мови до розуміння народу. Частина давніх звуків із часом зовсім відмінилася, а між

тим їхні букви ще лишалися на письмі, наприклад, «юс великий», «юс малий», ь, ъ, и, s (зелo). Потрібно було робити правописну реформу, бо цього вимагало життя. Саме таку реформу й зробив перший митрополит Тирновський Євтимій у Болгарії у XIV столітті. І хоч реформа Євтимія була пристосована до місцевих болгарських умов, проте вона викликала до себе велику повагу й поза Болгарією, її було прийнято в усіх народів, які використовували тоді кириличне письмо. Під кінець XIV ст. Євтиміїв правопис прийшов в Україну, і міцно вкоренився до початку XVII ст., а почасти – аж до XIX ст. Новий Євтиміїв правопис в Україні був меншою мірою вживаний, ніж правопис Костянтина, який значною мірою дбав про всеслов'янські потреби. Штучно пристосований до українського письменства, новий правопис Євтимія заглушував рідні ознаки. Наприклад, згідно з правописом необхідно було писати ь замість ъ в кінці слова, уживання таких форм, як *твоа, всеа, святаа* і т. ін., вживати «юс великий» замість ь, я, о тощо. Крім того, значки наголосу (азначки) треба було ставити на початку й у кінці слова [386].

І. Огієнко наголошує, що Євтиміїв правопис викликав в Україні велику правописну мішанину. Брак сталого правопису особливо відчувся в Україні з половини XVI ст., коли створювалися організовані школи. А під кінець століття, коли в Україні відкривалися друкарні, чужий правопис Євтимія занепадає, натомість витворюється новий правопис, уже більш пристосований до живої української мови; так, у львівськiм «Адельфотесі» 1591 року знаходимо вже нову букву, необхідну для української мови, – букву *г*, – вона панувала в тодішньому новогрецькому письмі. У рукописних книжках ще з XV століття знаходимо *г*, узяту з грецького письма [386, с. 59–63].

Правописні правила Тирновського Євтимія частково висвітлив Л. Зизаній у праці «Граммати́ка словєнска» (1596 р.), де визначено чотири частини граматики: орфографію, просодію, етимологію, синтаксис. У розділі «Канони орфографії» було вміщено правила передачі на письмі звуків церковнослов'янської мови в українській редакції. Також за Євтимієвим правописом створено Пересопницьке Євангеліє (1555 р.). Щодо пунктуаційної

системи, то наприкінці XVI ст. – впродовж XVII ст. поступово засвоюються італійські традиції у праці Альда Мануція Молодшого «*Orthographiae ratio*», у якій було подано систему розділових знаків (крапку, кому, крапку з комою, двокрапку, дужки, знак питання). Так, український першодрукар І. Федоров уживання розділових знаків обмежив мінімально: у виданні «Апостола» (1574 р.) використав лише крапку й кому, в «Острозькій біблії» (1580 р.) послуговувався трьома знаками – крапкою, комою й крапкою з комою.

Другий період староукраїнського етапу відзначається національною самобутністю. Упорядником наступного правопису в Україні став М. Смотрицький, який у праці «Граматіка словенския правильное Сінтагма» (1619 р.) вперше виразно відділив церковнослов'янську мову від живих слов'янських мов, подав повний курс церковнослов'янської мови в прийнятних тоді частинах: орфографія, морфологія, синтаксис, просодія. У розділі «Об орфографіи» ввів нову літеру на позначення дзвінкого проривного задньоязикового приголосного – *ѣ*, узаконив використання букви *ѣ*, установив правила вживання літер на позначення голосних і приголосних, вживання великої букви, розділових знаків, правила переносу тощо. Як стверджує І. Савченко, М. Смотрицький використовував шестичленну знакову систему пунктуації: крапку посередині і внизу рядка, кому, креску у функції сучасної коми, двокрапку при перерахуванні та у функції сучасної крапки з комою, крапку з комою у функції знака питання й сучасної двокрапки, дужки для виділення вставлених конструкцій [509, с. 286].

У науковій розвідці В. Німчука зазначено, що у «Граматичі» М. Смотрицького описано питання пунктуації в окремому розділі, де автор виділяє 10 розділових знаків: «чорта» (/) вживається для позначення невеликої паузи, не перерваної віддихом; «запАтаА» – для недовгої паузи, перерваної віддихом; «двоточіє» – для паузи, перерваної віддихом, після слів, які закінчують думку, однак фраза може бути продовжена; «точка» – коли речення зовсім закінчене; знак «ра(з)АтнаА» (‘) пропонується для того, щоб показати роздільність двох слів, які в мовному потоці можуть злитися в одне;

«єдинитнаА» – знак переносу. У кінці питальних речень ставиться «вопроснаА» (;), в кінці окличних – «оудивнаА» (!); слово, що уточнює зміст чужого висловлення, виокремлюють за допомогою квадратних дужок («вмѣстнаА»); вставні слова – круглих дужок («отложнаА») [373].

Норми М. Смотрицького набули визнання в церковній сфері в усіх слов'янських народів і використовувалися в українському світському письменстві до початку ХІХ ст., а на Закарпатті – аж до середини ХІХ століття. Багато з його орфографічних правил зберігають чинність у сучасній українській літературній мові. Наприклад, М. Смотрицький зазначає, що велику літеру необхідно вживати на початку віршової строфи, після крапки, на початку власних назв, слів на означення станів, наук та їх частин. У перших чотирьох пунктах це правило діє й досі. М. Смотрицький першим відхилив архаїчну орфографію щодо вживання ъ, який означав твердість кінцевого приголосного (як ъ – м'якість).

Упродовж ХVІІІ–ХІХ ст. на українську орфографію та пунктуацію мала великий вплив графічно-алфавітна реформа Петра І. У березні 1708 року за наказом Петра І було замінено стародавню кирилицю на нову «гражданку», а кирилицю дозволено вживати тільки в церковних виданнях. Це був дошкульний удар по українському правопису, він зупинив близький до завершення процес адаптації правопису до живої української мови. 1720 року Петро І заборонив випускати українськомовну друковану продукцію. До царського указу 1720 року староукраїнський правопис ще використовувався у виданнях Києво-Печерської друкарні, а на Галичині кирилиця побутувала до 1840-их років не лише в церковних книгах.

У середині ХVІІІ ст. набула популярності восьмичленна система розділових знаків, представлена М. Ломоносовим у праці «Российская грамматика» (1755 р.), яка інтегрувала в українську друковану продукцію, про що свідчить пунктуаційне оформлення української граматики О. Павловського, художніх творів Є. Гребінки, Г. Квітки-Основ'яненка, Т. Шевченка та ін. До цієї пунктуаційної системи М. Ломоносова належали

знаки: 1) які використовують у середині складного і простого речень (кома, крапка з комою, двокрапка); 2) які ставили в кінці речення (крапка і знаки питання й оклику); 3) які визначають межі висловлення, вставленого в речення (сучасні дужки); 4) рядкові («единительный» знак, тобто рисочка). У граматиці М. Ломоносова не знаходимо тире, крапок і лапок [243]. Учень М. Ломоносова О. Барсов у рукописній граматиці (1797 р.) вводить тире (мовчанку), зірочку або хрестик для приміток і параграф [320].

Упродовж давньоукраїнського, а особливо староукраїнського етапів розвитку правопису, сформувалися виразні суперечності внаслідок зіткнення різних тенденцій у переданні мови на письмі – традиційної, фонетичної та морфологічної, що пізніше, в XIX ст., лягло в основу різних підходів до творення правопису національної мови.

1798 року вийшла «Енеїда» І. Котляревського, написана живою народною мовою. З огляду на це постало питання про окремий український правопис. На той час діяв етимологічний принцип, який не відповідав новій українській літературній мові, постала необхідність започаткувати фонетичний принцип правопису.

Найскладніший етап в історії української орфографії – новоукраїнський. У цей період почав формуватися сучасний український правопис, з'явилася перша друкована праця нової української лінгвістики «Граматика малороссийского наречия» (1818 р.) О. Павловського. Із нововведень мовознавця, що закріпилися в сучасній орфографії, була передача звука */i/* будь-якого походження літерою *і*, написання *дж*, *дз* для передачі дзвінких африкат *[дж]*, *[дз]* тощо. Функції пунктуаційних знаків, представлених у праці, помітно осучаснилися. Кома, наприклад, послідовно вживалася у простому реченні, ускладненому звертанням, відокремленими, уточнювальними, приєднувальними членами речення, вставними конструкціями, однорідними членами речення, а також між частинами складного речення і складної синтаксичної конструкції. Двокрапкою відділялися узагальнювальні слова від однорідних членів, частини

безсполучникового складного речення, що виражають причинові відношення, слова автора від прямої мови. Місце тире – між підметом і присудком, на місці пропущених слів. Дужками виділено переважно вставлені речення, лапки служили для оформлення прямої мови [407].

Правопис О. Павловського відіграв помітну роль у розвитку української орфографії насамперед тому, що започаткував основи українського правопису на фонетичних засадах. О. Павловський першим заперечив історико-етимологічний правопис, який відстоював М. Максимович у статті «О правописании малороссийского языка. Письмо к Основьяненку» (1842 р.), намагаючись зберегти давні етимологічні написання за допомогою різних надрядкових знаків над літерами, які б відрізняли в такий спосіб букви українського алфавіту від російського. Етимологічним правописом було надруковано кілька книг, він був складним для вживання, і проти нього виступили П. Гулак-Артемівський, Г. Квітка-Основ'яненко, Й. Бодянский. Пізніше, у 50-ті роки ХІХ століття, фонетичний принцип підтримав П. Куліш.

У ХІХ ст. в Галичині виникла й активно поширювалася ідея використання в українському письмі латинського алфавіту (його польської модифікації). Головним пропагандистом цієї ідеї був Й. Лозинський. Свою пропозицію він теоретично обґрунтував у статті «Про запровадження польської абетки в руську писемність» (1834 р.) та опублікував цим алфавітом етнографічну працю «Руское веселье» (1835 р.). Пропозиція Й. Лозинського викликала в галицькому суспільстві різкий спротив та гостру правописну полеміку, що отримала назву «азбучної війни». Одним із непримирених опонентів Й. Лозинського був М. Шашкевич, який у рецензії на «Руское веселье» та в брошурі «Azбука i abecadlo» (1836 р.) рішуче виступив проти спроб латинізації українського алфавіту.

Важливу роль у формуванні українського правопису відіграв альманах М. Шашкевича, Я. Головацького, І. Вагилевича «Русалка Днѣстровая» (1837 р.), у якому було впроваджено народну українську мову для книжного вживання. Провідний принцип альманаху «Русалка Днѣстровая» – «пиши, як

чуєш, а читай, як бачиш». На той час цей принцип був прогресивним, бо заперечував старе схоластичне письмо та його етимологічний принцип правопису.

Надалі в українській мові поступово утверджувався фонетичний принцип. Так, у 1857 році на східній Україні вийшла «Граматика» П. Куліша – перший на Наддніпрянщині український буквар і читанка, в основу якого було покладено фонетичний принцип правопису, – так звану кулішівку. Можливо, П. Куліш був обізнаний з орфографічною системою альманаху «Русалка Дністровая», оскільки в 50-их роках XIX ст. налагодив контакти з діячами Галичини. Однак він уніс деякі зміни до української орфографії, зокрема повернув літеру *ь* до алфавіту, використовуючи її в кінці слів після твердих та губних приголосних, і *р* перед голосними (*пару жупанівъ надіває*). Буквою *і* П. Куліш позначав відповідний звук незалежно від його походження, проте для передачі букви *є* на позначення двох звуків він не знайшов засобу і писав просто *і* (*ідьте*). П. Куліш не відображав асимілятивної м'якості приголосних перед іншими приголосними (*сніги впали*), проте на письмі передавав асимілятивні зміни в сусідніх приголосних (*старий женитця*).

Упорядкований П. Кулішем правопис підтримали київські етнографи В. Антонович і П. Чубинський. Вони видали низку етнографічних і фольклорних видань «кулішівкою» та ввели до неї сучасні букви *і*, *є*, опустили *ь* у кінці слів. Правопис П. Куліша вдосконалювали й видавці «Записокъ Юго-Западного Отдела И. Р. Географического Общества», перший том яких вийшов 1873 року у м. Києві (серед співробітників були П. Житецький, К. Михальчук та ін.). Цей варіант правопису називають ще «київським».

1861 року Т. Шевченко уклав та опублікував в Петербурзі «Букварь южнорусскій» – підручник-читанку для українських недільних шкіл. У «Букварі» був використаний фонетичний принцип правопису, зокрема слобожанський варіант, яким користувалися у I половині XIX ст. наддніпрянські письменники – П. Гулак-Артемівський, Г. Квітка-Основ'яненко, Є. Гребінка та ін.

Наприкінці 70-их – на початку 80-их рр. XIX ст. М. Драгоманов виробив свій варіант правопису – «драгоманівку», який називали «чисто фонетичним», а за виразну орієнтацію на сербський правопис – «герцеговинкою». У Женеві 1880 р. драгоманівкою вийшло перше видання роману П. Мирного та І. Білика «Хіба ревуть воли, як ясла повні?». В основу цього правопису було покладено фонетичний принцип: кожному українському звукові відповідала тільки одна буква, тому з алфавіту було вилючено всі літери, які передавали два звуки, а літеру *й* замінено латинською *j*. М'якість приголосних передавалась за допомогою букви *ь*: *синьа* – *синя*. 1876 року М. Драгоманов емігрував до Швейцарії і там використовував вищеназвану орфографію. Частково її застосовували в Галичині у друкованих органах тих суспільних сил, які були прихильниками політичних ідей М. Драгоманова. На території України, яка входила до складу Російської імперії, де український правопис був заборонений, «драгоманівка» не поширювалася, не публікувалося жодних її теоретичних обґрунтувань.

Протягом 1882–1886 років у м. Львові було опубліковано «Малорусько-німецький словарь» Є. Желехівського і С. Недільського. Текст видання був наближений до місцевої вимови та фонетичного принципу правопису – називався «желехівкою». Заслугою Є. Желехівського є введення апострофа, хоча, варто зауважити, що в цій функції М. Гатцук в «Абетці» 1861 року застосовував паєрик (*/ʎ/*). Є. Желехівський фактично замінив старий кириличний знак таким, який вживали у графіці європейських мов. Сучасна українська орфографія завдячує М. Гатцуку лише відновленням давнього паєрика – теперішнього апострофа, а оскільки правопис його був надзвичайно складний для користування, то й не набув поширення. З інших особливостей «желехівки» варто відзначити роздільне написання *ся* з дієслівними формами (*сьміяти ся, ся дивлю*), афіксів у складних формах майбутнього часу (*писати му*), вживання м'якого *л* в іншомовних запозиченнях (*кляса, блюза*). Через затверджений Міністерством освіти Австро-Угорщини підручник С. Смаль-Стоцького й Ф. Гартнера «Руська граматика» (1893 р.) вдосконалена

«желехівка» стала нормативною в Галичині та на Буковині й утрималася там до 1922 року. Певне поширення вона мала й на інших територіях України після скасування обмежень українського друкованого слова, але загалом соборною не стала. На основі «желехівки» 1904 р. було укладено «Руську правопись...» Наукового товариства ім. Т. Шевченка у Львові.

Взагалі, з 1798 по 1905 рр. в Україні нараховувалося близько 50 різних (більш і менш поширених, іноді й суто індивідуальних) правописних систем.

У кінці XIX – на початку XX ст. в Україні гостро точилися дискусії навколо проблем української літературної мови, шляхів її розвитку та критеріїв нормалізації. Письменники, які писали живою розмовною мовою, відкинули історико-етимологічний принцип написання, шукали засобів передачі фонетичного звучання слова. Наприклад, І. Франко, П. Грабовський, Л. Українка, М. Коцюбинський різко виступали проти етимологічного правопису.

У статті «Етимологія і фонетика в южноруській літературі» (1894 р.) І. Франко науково обґрунтував переваги фонетичного правопису для української літературної мови. Він виступив проти спроби австрійського уряду запровадити законодавчим шляхом латинку (чеську видозміну латинського алфавіту) в українське письмо («Азбучна війна в Галичині»). За дорученням австрійського уряду та Міністерства освіти чеський філолог Й. Їречек, який виконував обов'язки співредактора шкільних підручників для всіх народів, об'єднаних Австрійською імперією, склав систему латинки для української мови. Цей факт був уже другою спробою латинізувати українську абетку після відомої пропозиції Й. Лозинського запровадити в українському письмі «абецадло» – польський алфавіт. І. Франко гостро розкритикував аргументи Й. Їречка та його попередника Й. Лозинського, ствердивши необхідність збереження традиційного для українців кириличного письма. Латинізація українського правопису викликала хвилю масового протесту з боку української інтелігенції, завдяки чому перехід на латинку не відбувся.

Представники письменницької спільноти, зокрема М. Коцюбинський, як й інші, неприхильно ставився до насаджуваного царськими інституціями правопису, дотримувався правописного кодексу, який за указами 1863, 1876 та 1881 років заборонявся. Не погоджувався він і з галицьким фонетичним правописом – так званою «желехівкою», заперечував вживання у літературній мові вузькодіалектних форм типу *житє, знанє*; і тільки у крайніх випадках, щоб не порушувати дружніх зв'язків із галичанами, давав згоду друкувати свої твори «желехівкою». І. Нечуй-Левицький відстоював позицію створення літературної мови на народнорозмовній основі, на наддніпрянських говірках. Він виступав як непримиренний противник галицького варіанту української літературної мови та, зокрема, «желехівки». На таких же засадах була створена його «Граматика українського языка» (ч. 1-2, 1914 р.), призначена для самоосвіти.

Становлення орфографії української мови за часів царської Росії не відбулося, бо в 1863 році вийшов циркуляр міністра внутрішніх справ П. Валуєва про заборону видавати підручники, літературу для народного читання та книжки релігійного змісту українською мовою, якої, на його думку, «не было, нет и быть не может». У 1876 році з'явився указ Олександра II (Емський указ) про заборону ввозу до імперії будь-яких книжок і брошур «малоросійським наріччям», заборону друкування оригінальних творів і перекладів, крім історичних документів та творів художньої літератури, у яких «не допускати жодних відхилень від загальновизнаного російського правопису». Українське письмо було заборонено, і аж до 1905 року українські твори друкувалися російським шрифтом.

Наступним етапом вироблення норм українського правопису було створення «Язикової комісії» під егідою Наукового товариства ім. Т. Шевченка. До комісії входили О. Колеса (перший її голова), М. Павлик (його заступник), В. Гнатюк, І. Кокорудз, К. Ствудинський, С. Смаль-Стоцький, І. Франко, М. Грушевський, В. Дорошенко, А. Кримський, Є. Тимченко. У 1904 році центральною комісією філологічної секції Наукового товариства імені

Т. Шевченка у Львові було видано «Правописні правила». Ці правила суттєво не відрізнялися від «желехівки». Їх було складено на вузькій діалектній галицькій основі, тому вони не змогли стати загальноукраїнськими, хоч їх намагалися «теоретично обґрунтувати» В. Гнатюк, С. Смаль-Стоцький та ін. Абсолютно неприйнятними були деякі правила написання слів іншомовного походження, оскільки були чужими, нехарактерними українській загальнонародній вимові. Основні правила українського правопису було укладено в 1904–1905 рр. у «Руській грамоті» С. Смаль-Стоцького. У ній акцентовано увагу на тому, що основна функція пунктуаційних знаків полягає в тому, щоб «зазначити граматичні поодинокі речень головних і побічних, уживаємо різних знаків» [544, с. 168]. Найвагомішими з-поміж них є: «крапка» (в кінці цілого або цілковитого, або еліптичного речення), «питайник» (питальні речення), «окличник» (призначений для окликів і в реченнях, що виражають бажання, наказ або здивування), «питайник з окличником» (питальні речення, які виражають здивування), «запинка» (для відділення підрядних речень, прикладок, між рівнорядних частин речень, стягнених і сполучених), «середник» (щоб виразити більшу «відрубність гадок» між рівнорядними частинами сполученого речення), «двокрапка» (при перелікові, у складному реченні), «павза» (–) (означає «напрасні перерви» речення), «скобки» (дужки), «знаки наведення» (лапки) [544].

Пізніше (1907–1909 рр.) виходить відомий словник за ред. Б. Грінченка, у якому застосовано фонетичний принцип українського правопису. Б. Грінченко на основі «кулішівки» та з урахуванням найраціональніших елементів правопису Наукового товариства ім. Т. Шевченка розробив найдосконалішу для свого часу орфографічну систему (її назвали «грінчевичівкою»), що лягла в основу сучасного українського правопису. Автор запропонував усунути відмінності між правописом, прийнятим у Наддніпрянській Україні, та галицьким правописом із метою вироблення єдиної для всієї України правописної системи й уникнення орфографічної багатонормативності, шкідливої для повноцінного функціонування й розвитку

української літературної мови. Заслугою Б. Грінченка було використання з практики своїх попередників усього раціонального, що відповідало природі української мови та надавало нашій орфографії національного забарвлення.

На початку XX століття загострилася потреба у виробленні правописного кодексу – чітких офіційно затверджених та обов'язкових для всіх громадян Української республіки правил орфографії. У перше десятиліття XX ст. відбувалася дискусія між наддніпрянськими й галицькими мовознавцями та літераторами навколо основних засад українського правопису. При цьому, як зазначає Г. Яворська, ніхто з учасників полеміки «не сумнівався в тому, що українська літературна мова повинна мати одну орфографічну систему, питання було лише в тому, як дійти згоди» [660, с. 187]. Проте навіть якби філологи дійшли компромісу в цьому питанні, утвердити єдиний правопис на всіх українських землях було неможливо, оскільки до 1917 року Україна не мала своєї державності й відповідно жоден із правописів не набував статусу офіційного схвалення та затвердження. На користь цього положення свідчить думка Д. Данильчука про те, що «ступінь поширеності того чи того правопису залежав головно від авторитету його розробника, від популярності художніх і наукових творів, написаних та виданих за цією орфографією. Лише з розгортанням державотворчих процесів у 1917–1919 рр. українство дістало шанс на утвердження загальноприйнятого національного правопису» [198, с. 49].

Перший міністр освіти Центральної Ради І. Стешенко в 1917 р. доручив І. Огієнку, як професору Київського університету, скласти короткі правила українського правопису. У 1918 році було видано проєкт українського правописного кодексу, запропонованого І. Огієнком, який доопрацювали А. Кримський і Є. Тимченко та видали в 1919 році під назвою «Головніші правила українського правопису». У 1919–1920 роках Українська академія наук ще раз переглянула ці «Правила...» і затвердила їх на спільному зібранні під назвою «Найголовніші правила українського правопису, ухвалені спільним засіданням Академії наук». Вони були опубліковані у 1921 році.

Видання з 16 сторінок відіграло значну роль у нормуванні української орфографії. Це був перший загальноприйнятий довідник із правопису української мови, перший академічний правопис, затверджений як обов'язковий. У його основу поклали фонетичний і морфологічний принципи. За фонетичним принципом вживалися букви *ї*, *ь*, спрощення в групах приголосних, написання префікса *с* перед *к*, *п*, *т*, *ф*, *х*. За морфологічним принципом запроваджено *ь* у прикметникових суфіксах *-ськ-*, *-цьк-*, *-зьк-*; постфікс *-ся* стали писати разом із дієсловом; у дієприкметнику почали вживати одну букву *н*, а в прикметнику – дві.

Академічний кодекс мав великий авторитет, і вже в 1922 році вийшли «Правописні правила, прийняті Науковим Товариством ім. Т. Шевченка у м. Львові», наближені до «Найголовніших правил...». «Правописні правила» більшою мірою орієнтувалися на східноукраїнську орфографічну традицію, зокрема щодо вживання *г* і *г* в іншомовних словах: у загальних назвах використано *г* незалежно від *h* чи *g* в оригіналі, у топонімах та антропонімах – *г* чи *г* відповідно до мови-джерела (крім давно засвоєних через грецьку мову: Англія, Єгипет, Рига). В апелятивах допускалося паралельне вживання *г* та *г* залежно від мови-джерела (*гума* - *гума*) [377]. В окремому розділі з пунктуації про «перепинні знаки» зазначено, що 1) цілі замкнені в собі речення відділяємо різними знаками, до яких належать: крапка, знак питання, знак оклику; 2) поодинокі частини речення – комою, крапкою з комою, двокрапкою. Також наведено правила вживання тире, крапок, дужок, лапок, дефіса [377, с. 336–339].

Відтак «Правила» 1918 р. були першим кроком до вироблення єдиного правопису для всіх українців, за словами Ю. Шевельова, – «зародок централізованого мовного планування». Вони стали основою так званого Академічного правопису 1921 р., що являв собою вдосконалений Правописно-термінологічною комісією УАН орфографічний кодекс, розроблений раніше під керівництвом І. Огієнка. Однак запроваджені правила ще не мали чіткої системи, містили безліч винятків, непослідовностей і нез'ясованих моментів.

Короткий академічний орфографічний кодекс задовольняв потреби освіти та культури нетривалий час. У 1925 році було створено державну комісію, в основу роботи якої покладено правописний проєкт, підготовлений О. Синявським. У травні 1928 року в м. Харкові відбулася Всеукраїнська правописна конференція, яка схвалила запропонований «Український правопис». У цій конференції взяли участь 50 делегатів, у тому числі 3, запрошені із Західної України, – К. Ствудинський, С. Смаль-Стоцький, В. Сімович. Цей правопис відомий як «скрипниківський», бо його затвердив у вересні 1928 року нарком освіти УРСР М. Скрипник. Символічної мети – об'єднання українців усіх українських земель – було досягнуто шляхом компромісу між східноукраїнською та західноукраїнською орфографічними традиціями. Цей компроміс полягав у тому, що в основній своїй частині правопис був зорієнтований на східноукраїнську традицію, однак питання правопису іншомовних запозичень було вирішено з урахуванням західноукраїнської традиції. Правопис новітніх лексичних запозичень із західноєвропейських мов було прийнято в західноукраїнському варіанті (*плян, лямна, кляса, геологія, генетика, але: генерація, аудиторія, авдієнція, арифметика, катедра, міт, ляйтмотив* і т. ін.); з іншого боку, для давніших запозичень, як і для слів українського походження, приймалася східноукраїнська традиція, орієнтована на російське посередництво в запозичуванні лексики (*атлас, каталог; білет, колега; Афон, Федір* і под.). Крім того, у новому правописі зберігалася норма написання флексії *-и* в родовому відмінку іменників III відміни на *-ть* (*вісти, радости*) та – «за традицією» – в деяких інших іменниках цієї ж відміни (*крови, любови, осени, соли*), а також в іменниках середнього роду на зразок *ім'я, плем'я* (*імени, племені*).

Вперше в «Українському правописі» 1928 р. подано не лише орфографічні, а й пунктуаційні правила, зокрема в розділі «Пунктуація та інші помічні при алфаветі знаки й норми уживання їх» послідовно описано вживання крапки, знака оклику, знака питання (§ 84–86). Комою відділяємо

однорідні члени речення (§ 87, п. 1 а), одне речення від іншого (§ 87, п. 2 а, б), відокремлені члени речення (§ 87, п. 1 б), вставні слова (§ 87, п. 1 г), кличні форми іменників (§ 87, п. 1 г), вигуків слова (§ 87, п. 1 д) і т. ін. Вживання крапки з комою, двокрапки, тире, дужок регламентовано синтаксичними умовами їхнього застосування та інтонаційними характеристиками цих знаків [577, с. 62]. У правописі зазначено, що не всі ці правила з усіма деталями – загальнообов’язкові. Вміщено в систему пунктуаційних правил норми вживання дефіса, загальні настанови використання знака наголосу, а також правила переносу слів. Цей правопис як загальнообов’язковий діяв у межах України до вересня 1933 р., у Західній Україні – до 1939 р. Крім того, від 1929 р. почалася традиція називати видання популярного викладу основних правил орфографії та пунктуації української мови «Українським правописом».

Разом із тим скрипниківський правопис було сприйнято вкрай неоднозначно: насамперед на Сході, де багато освітян і діячів культури вказували на «утопічність» правил написання іншомовних слів: за новим правописом *г* і *л* треба було писати у словах грецького, а *г* і *ль* – латинського походження. Як ствержували опоненти, широкий загал мовців не знав цих класичних мов і це неабияк утруднювало навчання дітей у школах, а також ліквідацію неписьменності серед дорослого населення. Тому педагоги відмовлялися визнавати новий правопис, посиляючись на його складність. І якщо член Правописної комісії ВУАН Г.Голоскевич 1930 р. випустив «Правописний словник» на основі скрипниківського (харківського) правопису, то О.Ізюмов у виданому 1931 р. словнику, призначеному передусім для освітян, орієнтувався на східноукраїнську традицію та початкові розробки ВУАН. Свого часу І.Огієнко резюмував: «Так розійшлися «урядовий» і «вчительський» правописи». Відомим став вислів І.Огієнка щодо правопису іншомовних слів: «Коли ми споконвіку все писали *гигант*, *митрополит*, *Платон*, то чому я повинен тепер на все те махнути рукою й писати і вимовляти *гігант*, *мітрополіт*, *Плятон*?».

Ю. Шевельов дав таку оцінку харківському правопису (1928 р.): «Нова норма не відповідала жодній традиції, жодній школі і запроваджувала деякі форми вимови й правопису, що ніде не вживалися... Правопис 1928–29 рр. був нереальний, приречений на невдачу. Від самого початку його прийняли вельми неприхильно, дотримувалися неохоче. Бажане поєднання двох правописних традицій не відбулося, та ледве чи й могло відбутися при збереженні їх обох у своєрідному, штучно накиненому компромісі» [637, с. 66].

Напередодні великого геноциду української науки й культури, у кінці 1933 р. дію чинного «Українського правопису» було припинено, зокрема скасовано інновації 1928 р. У передмові правопису 1933 р. зазначалося, що він був «очищений від націоналістичних перекирчуень, що ставили перешкоди оволодінню грамотністю широкими масами і спрямовували українську мову на польську та чеську буржуазну культуру, ставили бар'єр між українською та російською мовами» [578, с. 4–5].

З'ясовано, що наступне видання правопису (1933 р.) зорієнтоване лише на східноукраїнські правописні традиції. На Західній Україні його не сприйняли, проте 1939 року був запроваджений після приєднання західноукраїнських земель до центральної та східної України, а українська діаспора послуговується ним і досі. До правописного кодексу було внесено понад 100 поправок, що значно наблизило український правопис до російської орфографічної традиції. Зокрема, у новому правописі було вилучено літеру *ѣ*; м'який *[л]* у запозичених словах (*кляса, фльо́та*) став передаватися відповідно до східноукраїнської традиції твердим *[л]* (*клас, флот, бал, голкі́пер, капсу́ла, філоло́гія, але авто́мобіль, бульдо́г, Люксембу́рг, пля́ж*); грецька *Θ*, яку правопис 1929 року рекомендував позначати українською *т* (*ка́тедра, Та́дей*), у більшості випадків відтворювалася літерою *ф*, що фактично було узгоджено з російською традицією (*кафе́дра, мі́ф, Фа́дей, але орто́доксальний, орто́педія, теа́тр*); дифтонг *[аи]* передавався як *ау* (*ауди́торія, лока́ут* і т. ін., але *авто́р, Авгу́ст*, бо так в російській мові); змінено *-и* на *-і* у флексіях

іменників III відміни (*вісті, любові, радості* і т. ін.) та на початку слова (*іній, іноді*). Головною і символічною ознакою змін правопису 1933 р. (іменованого ще правописом Кагановича) стало вилучення з української абетки літери ґ, у якій вбачали певний символ мовної інакшості, а в деяких публікаціях ґ називали «націоналістичною вигадкою». Із розділу «Головні правила пунктуації» вилучено правила переносу слів. Надалі до правопису вносилися поодинокі уточнення, які істотно не впливали на загальний характер цього варіанту правописного кодексу.

До початку Другої світової війни (1941 р.) українські лінгвісти запропонували кілька проєктів зі змінами в орфографії. Під час війни, коли Академія наук була евакуйована до м. Уфи, робота над орфографією не припинялася: у 1942 р. уряд УРСР звернувся до Академії наук із пропозицією продовжити працювати над удосконаленням правопису. За дорученням Президії Академії наук цю роботу очолив Л. Булаховський (свого часу він брав участь у розробленні «скрипниківки»). Враховуючи попередні проєкти за участю співробітників Інституту мови і літератури Академії наук, він підготував новий варіант, з яким 2 жовтня 1942 р. ознайомив членів Президії Академії наук. Вона схвалила принципи нової редакції та передала проєкт урядові. Окремі члени комісії даремно намагалися дещо відновити з правил 1928 року, зокрема букву *г*. Згодом Народний комісар освіти П. Тичина затвердив цей проєкт. У передмові «Українського правопису» (1946 р.) відверто говориться про мету упорядників: «Забезпечити єдність з правописами братніх народів Радянського Союзу, особливо – російського» [579].

1946 року було опубліковано повніше видання «Українського правопису», яке перевидавалось 1960 року мільйонним накладом із невеликими змінами та доповненнями. У цьому правописі було усунуто деякі неузгодженості з «Правилами русской орфографии и пунктуации» (1956 р.). Зокрема, вирішили зробити відповідні зміни у правописі великої та малої букви, написаннях разом чи окремо, докладніше подали пунктуаційні правила, зокрема з'явився новий розділ «Розділові знаки при прямій мові», із системи

розділових знаків вилучено дефіс і знак наголосу, додано правила щодо вживання: 1) знака оклику в реченнях, які мають у своєму складі слова *як, який, що за, що то за* і под. (§ 115, п. 1, примітка 1); 2) знака питання після кожного однорідного члена в питальних реченнях (§ 114, п. 1, примітка 2); 3) пунктуації при вставних словах *було, бувало, проте, однак, а втім, а власне, а зрештою* (§ 116, п. 10, примітка 1, 2); 4) пунктуації при порівняльних зворотах *лє як із відра, почервонів як рак* (§ 116, п. 11, примітка 1); 5) коми в складносурядному реченні, частини якого з'єднані повторювальними сполучниками *і...і, ні...ні, або...або, чи...чи, то...то, чи то...чи то* (§ 117, п. 3); 6) крапки і крапки з комою в кінці великих рубрик переліку (§ 26, п. 2; § 113, п. 3; § 118, п. 5, примітка); 7) пунктуації в складній синтаксичній конструкції при збігові двох сполучників (сурядного й підрядного чи двох підрядних) (§ 117, п. 4, примітка 6); 8) коми у зворотах *не хто інший, як...; не що інше, як...; нічого іншого, як...* (§ 117, п. 4, примітка 4) [580].

Після широкого обговорення громадськістю проєкт найважливіших змін у новій редакції правопису пройшов ретельну перевірку, його було схвалено комісією в складі академіків АН УРСР Л. Булаховського, П. Тичини, М. Бажана, І. Білодіда, М. Рильського та письменника О. Кундзича і у 1960 році нову редакцію «Українського правопису» видруковано.

Новою редакцією «Українського правопису» (1960 р.) (через незначні зміни його називали другою редакцією правопису 1946 р.) послуговувалися впродовж наступних 30 років.

Перед укладачами українських правописів 1933, 1946, 1960 років постало завдання зменшити розбіжності в написанні слів української та російської мов. Цей факт яскраво засвідчує постанова «Про обов'язкове вивчення російської мови в національних республіках СРСР» (1938 р.), положення про вивчення першої мови «за бажанням учнів і батьків» (1958 р.), постанова «Про заходи по дальшому удосконаленню вивчення і викладання російської мови в загальноосвітній школі УРСР» (1978 р.), а з 1980 року вивчення російської мови розпочинали з першого класу з поділом учнів на дві підгрупи.

Початок сучасного етапу становлення української літературної мови датується 1989 роком – роком прийняття Закону «Про мови в Українській РСР», який проголосив українську мову державною. У цей час українська діаспора, передусім у Північній Америці, користувалася «скрипниківською» правописною системою в основному із двох причин: по-перше, серед українців першої та другої хвиль еміграції кількісно переважали представники західної України, тому західноукраїнська правописна традиція, використана у правописі 1928 р., була для них знайомою і звичною; по-друге, «репресований» правопис став певним символом опозиційності, спротиву більшовицькому режимові, що не могло не імпонувати антирадянськи налаштованим вихідцям з України [198, с. 67–68]. Проте до правопису 1928 року в діаспорі було внесено несуттєві поправки: насамперед усунуто редакційні недогляди та суперечності й замінено ілюстративний матеріал.

У часовому й територіальному аспектах українська діаспора є досить різноманітною. Географічні відмінності зумовлені як територією походження (і Галичина, і Буковина, і східна Україна і т. д.), так і місцем розселення українців-емігрантів (Північна і Південна Америки, Європа, Австралія, Росія і т. д.). Деякі періодичні видання в західній діаспорі використовують похідні від «скрипниківського» варіанти правопису Я.-Б. Рудницького (1942 р.) чи І. Зілінського (1943 р.). Діаспора країн СНД послуговується чинним у материковій Україні правописом. Наявність двох правописних систем – у материковій Україні та в діаспорі – відтак спонукала мовознавців розпочати в 1990-их роках укладання для всього світового українства соборного національного правопису. Крім того, і на материковій Україні із плином часу мова зазнавала змін у лексичному складі, свої вимоги до орфографії висувала перекладацька практика, тому виникла необхідність у виданні чергового правопису.

Третє, значно перероблене й оновлене видання «Українського правопису» здійснено у 1990 році, а четверте – у 1993. Третє видання правопису було вдосконалене в багатьох аспектах: повернуто використання

літери г у давньозапозичених і зукраїнізованих словах: *агрус, танок*, яка була під заборonoю 57 років (1933–1990 рр.) [581]. Проте ніколи впродовж цих 57 років мовознавці не заперечували факту існування в українській мові фонемі /t/, відповідний звук позначався в належних йому позиціях в «Орфоепічних словниках», а диктори радіо і телебачення вимовляли цей звук у тих словах, де він є відповідно до орфоепічної традиції українського народу. Більше того, у шкільних підручниках з української мови для 1 класу традиційно наводили 4 слова, де звук [t], треба було вимовляти подібно до російського [ɕ] – букви *т* в українському алфавіті вже не було.

У третьому виданні «Українського правопису» було доповнено правила вживання великої літери у власних назвах. У новому розділі «Складні особові імена та прізвища й похідні від них прикметники» сказано, що китайські прізвища та похідні від них прикметники відтепер пишуться разом і з великої літери: *Мао Цзедун – маоцзедунівський*. З малої літери у загальному вжитку пишуться назви сортів рослин, назви тварин, напоїв, тканин: *легорн, токай, бостон*. Доповнено правила вживання великої літери у власних назвах культових свят: *Благовіщення, Великий піст*. Розширено випадки вживання закінчень -у, -ю в родовому відмінку іменників II відміни чоловічого роду. Спрощено написання складних іменників з першою частиною *пів-, напів-*, які в загальних назвах пишуться разом: *півгодини, напівавтомат*. Подвоєння приголосних у словах італійського походження, яке не відтворюється в українській вимові, не передається й на письмі: *інтермецо, лібрето*. Спрощено спосіб передачі [j] у словах: *конвеєр (замість конвейєр), феєрверк (замість фейєрверк)*, але у власних назвах *Савойя, Фейєрбах і майя (народність), фойє* це спрощення не відбулося. Відтепер правило «дев'ятки» поширюється на правопис і власних назв іншомовного походження: *Аргентина, Чилі*. У запозичених словах із французької мови після *ж, ш* вживається *у*: *журі, брошура*, також у словах *парфуми, парфумерія*. Інновацією, яка впадала в очі уважному читачеві, була зміна позиції знака м'якшення в алфавіті, який ще від XIX ст. традиційно стояв у кінці абетки,

оскільки він не є літерою, а лише знаком (не позначає окремого звука), тому стоїть після всіх букв української азбуки. Відповідно до змін третього видання «Українського правопису» знак м'якшення зайняв позицію між *щ* і *ю* – приблизно там само, де *ь* у російському алфавіті [581].

Цілу низку змін і доповнень було внесено до четвертого видання «Українського правопису» (1993 р.), зокрема систематизовано написання імен та прізвищ разом, окремо і з дефісом, внесено уточнення до підрозділу «Географічні назви» (*Рівне, рівненський* замість *Ровно, ровенський*); втричі скорочено орфографічні правила переносу частин слів з одного рядка в інший [582]. Зміни, запропоновані в розділі «Найголовніші правила пунктуації», знайшли ґрунтовний виклад у праці А. Бурячка «Що змінилося в українському правописі?» [65].

Проект нової редакції «Українського правопису» було надруковано в липні 1999 р. у 150 примірниках, розіслано для обговорення до наукових установ НАН України та Академії педагогічних наук, Міністерства освіти і науки України, Спілки письменників України, Спілки журналістів, до закладів вищої освіти, редакцій видавництв, газет, журналів тощо. У кінці серпня 1999 р. проект обговорювали в усіх освітніх установах та громадськістю і загалом прихильно сприйнято на IV Міжнародному конгресі українців, що відбувся в м. Одесі. На початку грудня 1999 р. Наукове товариство імені Тараса Шевченка з ініціативи його виконавчого президента Л. Онишкевич організувало обговорення проекту в м. Нью-Йорку та м. Філадельфії (США) за участю членів Української національної комісії з питань правопису – академіка Ю. Шевельова та професора А. Горняткевича (Канада), а також тодішнього директора Інституту української мови НАН України В. Німчука. Проект загалом схвалено з низкою зауважень.

25 грудня 2000 р. на засіданні Ради з питань мовної політики при Президентові України Українській національній комісії з питань правопису рекомендовано провести заключні засідання й затвердити остаточну редакцію «Українського правопису». Упродовж 2000–2002 рр. в засобах масової

інформації виступило чимало прихильників та опонентів змін в українській орфографії. В опублікованому проєкті нової редакції «Українського правопису», елементи якого вже використовували окремі друковані засоби масової інформації, закладено основи для компромісного розв'язання багатьох дискусійних питань.

Як наголошує М. Бистрицький, на цьому історія офіційних змін орфографічної норми закінчується трьома крапками, а правописні дискусії надовго перейшли у сферу політичної боротьби консервативних проєктів з радикальними «проєктами». За висловлюваннями М. Бистрицького, останньою інстанцією, яка весь цей час визначає чинну норму де-факто, залишилося видавництво НАН України «Наукова думка», у якому спершу продовжували нумерувати стереотипні перевидання правопису (1993 – 4-е вид, виправлене й доповнене, 1994-го видрукувано додатковий наклад з тими ж вихідними даними, 1996 – 5-е, стереотип., 1997 – 6-е, стереотип., 1998 – 7-е, стереотип.), потім просто зазначали без нумерації, що перевидання стереотипне (1999, 2000, 2002, 2003, 2004, 2005), а в останніх (2007, 2008, 2010, 2012 і т. д.) бібліографічний опис взагалі відсутній [586].

15 серпня 2018 року Міністерство освіти і науки України запропонувало для громадського обговорення проєкт нової редакції «Українського правопису», підготовлений українською національною комісією з питань правопису, склад якої було затверджено постановою Кабінету міністрів України від 17 червня 2015 року № 416. У рамках презентації проєкту нової редакції Українського правопису директор Інституту мовознавства імені О. О. Потебні НАН України Б. Ажнюк зазначив, що «під час обговорення змін до українського правопису, комісія не орієнтувалася на якийсь певний правопис. Проєкт розроблявся на основі новітніх мовних явищ, на основі української мовної системи та обставин, за яких у цю мовну систему потрапляють елементи з інших мовних систем» [589].

У проєкті нової редакції «Українського правопису» було розширено використання літери *и*, *г*; розширено список префіксів, з якими слова потрібно

писати разом; внесено корективи до написання *нів* з іменниками; уточнено скорочення релігійних термінів, назв товарних знаків, марок автомобілів; розширено випадки особливого стилістичного вживання великої букви; запропоновано зміни в передачі іншомовних слів, імен і географічних назв українською мовою.

У зв'язку з наданими зауваженнями і пропозиціями до проекту «Українського правопису» в новій редакції, документ було доопрацьовано та схвалено Українською національною комісією з питань правопису 22 жовтня 2018 року (протокол № 5) та спільним рішенням МОН та НАН України від 24 жовтня 2018 року (рішення колегії МОН № 10/4-13), постанова Президії НАН України № 22/10. Нову редакцію «Українського правопису» та звіт із зауваженнями і пропозиціями розміщено на сайті Міністерства освіти і науки України [576].

Внесені зміни до нової редакції «Українського правопису» зумовлені передусім потребою адаптувати іншомовну лексику, що впродовж останніх років активно запозичується, особливо з англійської мови до українського писемного мовлення. Нова редакція «Українського правопису» уніфікувала орфографічні норми та повернула до активного вжитку правила, що здавна існували в українській мові (дод. К).

Нова редакція «Українського правопису» зберігає засади «Найголовніших правил українського правопису» І. Огієнка (1919 р.) та «Найголовніших правил українського правопису» (1921 р.). Зокрема, повернено паралельні написання, що підтверджено традиційним принципом у правописі: варіантне вживання слів *міф/міт*, *Афіни/Атени*, *ефір/етер* тощо, а також деяких іменників жіночого роду – *радості/радости*, *любові/любови* і т. под. За новою редакцію «Українського правопису» слово *проект* і всі похідні від нього слова, запозичені з латинської мови, писатимуться через літеру «є». Так вони писалися до 1933 року – за правилами так званого харківського правопису (або ж «скрипниківки»), схваленого 1928 року, який поєднував західноукраїнську та східноукраїнську традиції. У 1933 році відбулася мовна

реформа, яка усунула з Українського правопису чимало питомо українських традиційних орфограм і штучно наблизила його до правописної традиції російської мови.

Відбулися зміни в правописі слів із дефісом і без. Так, префікси, запозичені з англійської мови, які раніше писалися з дефісом зі словами, відтепер писатимуться разом. Наприклад: *ексміністр*, *вебсторінка* і т. под. Окремо писатимуться слова з префіксом «пів», якщо слово з «пів» не становить єдиного поняття.

Унормовано можливість у деяких випадках писати *и* на початку слова, що раніше офіційно «заборонялося» і вимагалось писати лише *і*: *ірій* / *ирій*, *ірод* / *ирод*.

Окрім того, нова редакція правопису визначає, за допомогою яких суфіксів можна утворювати фемінітиви (-к-, -иц-, -ин-, -ес-), при цьому не зобов'язує їх використовувати.

Отже, у процесі вивчення спеціальної літератури встановлено, що історія українського правопису охоплює три основні етапи становлення: давньоукраїнський, староукраїнський та новоукраїнський. Найскладнішим етапом є новоукраїнський, який найбільше насичений різними орфографічними та пунктуаційними змінами. Новоукраїнський правопис ґрунтується на фонетико-морфологічних та історико-етимологічних засадах. Глибоке історичне коріння мав етимологічний правопис, яким користувалися в Україні з давніх-давен, зокрема: у східній Україні ним послуговувалися з кінця XVIII до початку XIX століття; у Галичині та на Буковині етимологічний правопис протримався до кінця XIX століття; на Закарпатті його різновид зберігся до середини XX століття. Українська пунктуація почала формуватися в основному з початком створення грамот XIV–XVI ст., зазнавши значних змін упродовж наступних періодів розвитку української мови. Процеси остаточного становлення пунктуаційної системи припадають на XX століття.

2.2. Принципи графіки, орфографії та пунктуації української мови

Опрацювання наукової літератури дало змогу встановити, що правопис української мови, ґрунтується на трьох взаємопов'язаних прикладних розділах мовознавчої науки: графіки, орфографії та пунктуації, що регулюють українське писемне мовлення.

В основу сучасної української графіки покладено такі принципи: *фонематичний і складовий*. Суть *фонематичного принципу* полягає в тому, що літера позначає фонему. У більшості випадків літери українського алфавіту позначають по одній фонемі, які в мовленні реалізуються відповідним звуком, наприклад: *книга* – [кни'га], тобто на позначення голосних фонем (звуків) уживаються літери *а, о, у, и, і, е*, на позначення приголосних фонем (звуків) – літери *б, в, г, ґ, д, ж, з, й, к, л, м, н, п, р, с, т, ф, х, ц, ч, ш* – на позначення приголосних звуків.

Фонематичний принцип української графіки має такі особливості:

1. Літера *ь* фонемі (звука) не позначає, а передає м'якість попереднього приголосного.

2. Літери *я, ю, є, і* передають дві фонемі (звука) [йа], [йу], [йе], [йі] в позиціях на початку слова, після літери на позначення голосного звука, апострофа, знака м'якшення та м'якість попередньої приголосної фонемі, в інших випадках – голосні [а], [у], [є], [і].

3. Літера *ш* завжди позначає дві фонемі (звуки) [ш].

4. Буквосполучення *дж* і *дз* двозначні: можуть позначати одну кореневу фонему (звук) [дж] і [дз], а якщо *д* належить до префікса, а *ж* чи *з* – до кореня, то це окремі дві фонемі, наприклад: *дзвінок* – [джв'іно'к], [п'іджи'ви'ти] [250; 459].

В українській мові графічною одиницею читання й письма є склад. Сполучення літер на позначення голосного й приголосного звука становить неподільний елемент, обидві частини якого взаємозумовлені: вони читаються й пишуться з урахуванням сусідніх літер. Відтак, *складовий принцип графіки* полягає в тому, що за мінімальну одиницю позначення фонем на письмі

обирається склад. У межах складу встановлюється фонемна відповідність із урахуванням її безпосереднього оточення, наприклад: *я-ли-на* – [ja-li-na]. Це пов'язано з передачею на письмі твердих і м'яких приголосних фонем (звуків), для яких немає окремих літер. У деяких алфавітних системах (наприклад, сербській) є спеціальні літери на позначення м'яких приголосних. Оскільки в українській графіці для окремого буквеного позначення м'яких приголосних довелося б ввести ще більше десятка літер, то складовий принцип української графіки побудовано раціонально й для позначення м'яких приголосних використовують літеру *ь* (*день*), літери *я, ю, є* (*яблуня*) та літеру *і* (*стіл*) [250, с. 125; 553, с. 42–43].

Орфографія кожної мови ґрунтується на певних принципах, які залежать від граматичної та фонетичної структури мови та відображають історичні умови розвитку й формування її правописної системи. Основу сучасної *української орфографії* становлять чотири принципи: *фонетичний, морфологічний, історичний (традиційний) і смисловий (диференційний, ідеографічний)*.

Аналіз наукових джерел засвідчив, що мовознавці та лінгводидакти по-різному підходять до визначення принципів української орфографії:

1) Л. Шевченко поділяє принципи правопису на основні (фонетичний, морфологічний і традиційний) та неосновні (диференційні написання, лексико-синтаксичні, словотвірно-граматичні, семантичні), окремо виділяє принцип написання іншомовних слів, для передачі яких використовуються два способи: транскрипція і транслітерація; три принципи – фонетичний, морфологічний і традиційний – лежать в основі правил, пов'язаних із передачею літерами звукового (фонемного) складу слів. Написання разом, окремо і через дефіс ґрунтується на лексико-синтаксичному, словотвірно-граматичному і традиційному принципах, а вживання великої чи малої літери – на морфологічному, диференційному [557, с. 22];

2) М. Жовтобрюх, М. Плющ, Н. Грипас, О. Блик, Д. Данильчук висловились за фонематичність українського правопису. Положення

фонематичного принципу українського письма О. Блик формулює так: а) в українській мові існують позиційні чергування, що визначаються фонетичною позицією; б) звуки, які чергуються позиційно, представляють одну фонему; в) букви українського письма означають не звуки, а ряди звуків, що чергуються позиційно, як цілості, тобто позначають не звуки, а фонemi [42, с. 88]. На користь цього твердження свідчить думка М. Жовтобрюха про те, що «українська орфографія ґрунтується на фонематичній основі, яка реалізується, головним чином, за допомогою застосування фонетичного принципу... Саме це і забезпечує в багатьох випадках пряму відповідність між написанням і літературною вимовою» [228, с. 75]. М. Плющ вважає український правопис фонематичним тому, що він «забезпечує єдність «фонема – адекватна їй літера (буква)» [442, с. 105]. Н. Грипас зазначає, що «фонематичний принцип онтологічно є першим і найважливішим, оскільки забезпечує передачу на письмі не тільки інваріанта фонemi, а й тих виявів, які є наслідком історичних чергувань...» [442, с. 105].

Українські лінгводидакти О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Горошкіна, Є. Дмитровський, С. Караман, В. Масальський, В. Мельничайко, М. Пентилюк, І. Хом'як, С. Чавдаров та інші констатують, що в основу орфографії сучасної української мови покладено чотири принципи: фонетичний; морфологічний; історичний, або традиційний; смисловий, або диференційний [155, с. 174-177; 175, с. 170–171; 250, с. 230-237; 553, с. 132; 265, с. 28–29];

Питання фонематичного принципу відображено і в методичній літературі. М. Вашуленко вважає, що «українське письмо в своїй основі є фонематичним» [73, с. 37]. «Засвоєння української орфографії, – пише М. Пентилюк, – базується перш за все на фонематичному принципі» [344, с. 90]. Однак варто зазначити, що в окремих випадках фонематичний і фонетичний принципи можуть не збігатися, бо за фонематичним написанням одна і та сама фонема передається інколи різними літерами (пор. фонема /з/ – *зрізати, здолати, спинити, схитнути*).

Викладені вище положення спонукають до теоретичного їх осмислення, а також висловлення власної позиції. Проаналізувавши праці дослідників проблеми, ми дійшли висновку, що орфографія української мови ґрунтується на фонетичному, морфологічному, історичному (традиційному) і семантичному (смысловому, ідеографічному) принципах. Пріоритетними в українській орфографії є фонетичний та морфологічний принципи.

Фонетичний принцип полягає в тому, що слова відображаються на письмі так, як вони вимовляються в літературній мові, тобто букви в словах, написаних за цим принципом, мають таке ж звукове значення, яке закріплене за ними в алфавіті. За фонетичним принципом передаються на письмі: букви *о, е* після шиплячих: *жолудь, пшениця, вечеря*; буква *а* в словах перед складом з постійно наголошеним *а(я)*: *багатий, гаразд*; буква *і* на місці давньоруського *Ѣ* у будь-якій позиції та на місці *о, е* у новому закритому складі: *літо, ніч*; буква *у* в словах *будяк, яблуня* тощо на місці давньоруських *о, е, ъ*. За фонетичним принципом пишеться префікс *с* перед *к, п, т, ф, х*: *казати, спитати*; групи приголосних, в яких історично відбулося спрощення звуків: *щасливий, серце*; приголосні у суфіксах *-ств-, -зтв-, -цтв-, -ськ-, -зьк-, -цьк-* в іменниках і прикметниках, утворених від слів з основою на *с, х, ш, з, ґ, ж, ц, к, ч*: *птаство, жіноцтво*; приголосні *ж, ч, ш, з, ц, с*, що чергуються з *ґ, к, х*: *рука – ручка – руці*; відповідно до вимови зберігається подвоєння букв внаслідок фонетичного подовження звуків: *знання, гілля*; апостроф передає роздільну вимову твердого приголосного з наступним *я, ю, є, ї*, що означають два звуки: *сім'я, м'яч*. Відповідно до вимови вживається знак м'якшення на позначення м'яких приголосних: у кінці слова: *сінь, тінь*; в середині слова перед твердим приголосним: *лялька, нянька*; перед *о*: *сьогодні, льон*; у дієсловах на *-ть*: *пишуть, малюють* і т. ін. Не пишемо знак м'якшення після літер на позначення губних приголосних: *вісім, голуб*; шиплячих: *розкіш, річ*; та *р*: *ніч, річ* і т. ін. За фонетичним принципом також вибудовуються правила переносу слів з урахуванням морфемної будови слова, правила складоподілу;

оформлення графічних скорочень лексем; написання слів іншомовного походження тощо.

Фонетичні написання є найпростішими, бо вони вимагають тільки уважно слухати вимову слова, чітко розрізняти в них усі звуки, щоб послідовно та точно відтворити всі почуті звуки на письмі, правильність якого (письма) залежить від рівня розвитку фонематичного слуху студентів. Студенти педагогічного закладу вищої освіти повинні знати всі правописні випадки, які регулюються фонетичним принципом української орфографії, щоб правильно визначати відповідні методичні прийоми та методи навчання.

Проте фонетичний принцип не охоплює й не пояснює всіх випадків правопису слів. Навіть і під час літературної вимови виключно фонетичний принцип орфографії ускладнював би деколи писемну мову. Наприклад, літературна вимова дієслова *сміється* за фонетичним принципом передавалася на письмі як *смієця*; *мела* за фонетичним принципом інколи можна було б писати як *мила*, але таке написання відтворює зовсім інше лексичне значення слова. Аналогічних прикладів можна було б навести багато. Саме з цих причин під час написання слів доцільно враховувати ще й інші принципи української орфографії.

З'ясовано, що у формуванні українського правопису дорадянського періоду віддавалася перевага фонетичному принципу орфографії, однак С. Чавдаров і В. Масальський у навчальному підручнику «Методика викладання української мови в початковій школі» (1962 р.) стверджували, що близько половини слів української мови пишуться за фонетичним принципом, проте що для методики навчання орфографії не менше значення має морфологічний принцип, оскільки «основна маса правил спирається на закони граматики і перш за все – на морфологію, на склад слова, на його будову і зміни» [340, с. 230]. У рекомендаціях щодо уточнення окремих пунктів «Українського правопису» автори посібника «Складні питання сучасного українського правопису» В. Горпинич, А. Грищенко, С. Єрмоленко,

Л. Масенко, В. Русанівський звертають увагу на те, що орфографічні норми мають бути зорієнтовані також на словотвірну й морфемну будову слів [527].

Важливе місце в українській орфографії посідає *морфологічний принцип*. «Завдяки морфологічному принципу, – зауважує Н. І. Тоцька, – закріплюються графічні образи слів і морфем, вони легко сприймаються при читанні й тісно співвідносяться з певними поняттями без посередництва вимови» [530, с. 70]. У такий спосіб формується так зване графічне мовлення, яке полегшує сприймання слів мовцями. Морфологічний принцип полягає в тому, що написання окремих значущих частин слова (морфем) зберігається на письмі, незалежно від їх позиції у слові та їх звучання. Морфологічні написання розрізняються тим, що одні з них відповідають вимові: *відмовити, переписати*, а інші розходяться з нею: *грається, сміється*. За морфологічним принципом в українській мові передаються: ненаголошені голосні [e], [u] у позиції перед постійно наголошеним [o], [y]: *весна, голубка*; подовжені приголосні на стику кореня й суфікса, префікса і кореня: *годинник, безземельний*; розрізнення префіксів *пре-* і *при-*: *пречудовий/приїхати*; глухі приголосні перед дзвінками та дзвінкий [z] перед глухими: *вогко, нігті*; прийменник *з* перед глухими: *з Полтави, з Тернополя*; прийменники *з, без* перед шиплячими: *зі школи, без жалю*; сполучення приголосних *л'ц* із *лк*: *спілці* від *спілка*; префікси *пре-, при-*: *премудрий, прибережний*; дієслівні форми на *-ися, -ться*: *вітаєшся, лікується* ін. Морфологічним принципом визначено перенесення слова, якщо його поділ на склади не збігається з морфемним членуванням.

Морфологічний принцип вимагає від студентів довершеного знання правописних правил, морфемної будови слова й правил словотворення, вміння виділяти в слові його значущі частини (морфеми), зіставляти їх з відповідними частинами у споріднених словах, застосовувати орфографічне правило, щоб визначити правильне написання слова.

В українській мові є низка слів, які пишуться за традицією, тобто так, як вони позначалися раніше, хоч у сучасній мові такий правопис не відповідає ні вимові, ні граматичній структурі, а тому вимагає лише запам'ятовування

слухового чи зорового образу слова через слуховий. Знання з історії мови у студентів недостатні, відтак засвоєння *традиційних написань* відбувається шляхом запам'ятовування за допомогою зорової та моторної пам'яті. За історичним принципом, або за традицією, в українській графіці двома буквами передаються афrikати *дж* і *дз*, літери *я*, *ю*, *є*, *ї*, що позначають два звуки: *яблуко*, *м'яч*, *мрія*, *грильяж*; літерою *щ* позначається сполучення двох звуків *[шч]*. За традицією передаються в українській мові ненаголошені голосні в словах, що не перевіряються зіставленням з опорними словами: *кишеня*, *левада* і под.; *и* після *д*, *т*, *з*, *с*, *ц*, *р*, *ж*, *ч*, *ш*, *дж* у словах іншомовного походження: *директор*, *дизель*, *Америка*; *і* після *д*, *т*, *з*, *с*, *р* (порушення правила «дев'ятки») в іншомовних власних назвах: *Дідро*; буква *ь*, що колись означала редукований голосний звук (*єрь*), а тепер вживається лише для позначення м'яких приголосних, не означаючи жодного звука: *[т'ін']*, *[м'іц']*; префікс *прі-*: *прірва*, *прірвистий*, *прізвище*, *прізвисько*. Традиційно використовуємо невластиві українській мові звук і літеру *ф*: *факт*, *формула*. Традиційним українським звукосполученням є *[хв]*: *хвіртка*, *хвалитися*.

В українському правописі наявний *диференційний* (смисловий, семантичний, ідеографічний, змісторозрізнявальний) *принцип* орфографії, який вимагає графічної передачі слів на основі їх лексичного значення та ролі в реченні, незалежно від вимови. Серед диференційних написань потрібно звернути увагу передусім на правила вживання великої та малої букви. Наприклад, слова *лев*, *бар* залежно від їх лексичного значення можуть писатися як з великої, так і з малої літери. З великої літери пишуться тоді, коли ці слова означають власні назви: *Лев* – ім'я, *Бар* – місто у Вінницькій області, і з малої, – якщо вони означають загальні назви: *лев* – *тварина*, *бар* – *одиниця вимірювання тиску* або *невеликий ресторан*, де відвідувачів обслуговують біля *прилавка*, або *сам прилавок*, або *відділ меблів для алкогольних напоїв*. На цьому принципі ґрунтується написання слів разом, окремо і з дефісом, написання *не* з різними частинами мови, правопис прийменників і однозвучних префіксів.

Для розрізнення слів й однозвучних сполучень в українській мові використано лексико-синтаксичний принцип, що визначається такими критеріями: наявністю пояснювального слова (*по-п'яте* – *по п'яте березня*); наголосом (*Нащо ти це робиш?* – *На що вона очікувала?*); наявністю чи відсутністю перелічувальної інтонації (*ішов-ішов* – *ішов, ішов*). М. Кочерган вичленовує також ідеографічний, або символічний, принцип, який ще називають диференційним написанням, що «опирається на смислові відмінності подібних написань» [282, с. 178]. До нього вчений відносить: 1) написання слів-паронімів (*дипломат* – *дипломант*); 2) закінчення для різних значень: (*листопада* – *листопаду*); 3) написання прийменників з іменником й омонімічного прислівника: (*в гору* – *вгору*); велика й мала літера у власних та загальних назвах: *Мороз* (прізвище) – *мороз* (природне явище); частки *не* з самостійними словами: (*недруг* – *не друг*); складні слова й словосполучення: (*відвідати палату легкопоранених* – *у кімнаті лежало кілька легко поранених*). Однак, притримуючись думки Н. Тоцької, вважаємо, що виокреслені принципи «породжені дією фонетичного, морфологічного й традиційного» [569, с. 161].

Український правопис є неоднорідним за своїм лінгвістичним характером, де знайшли вияв фонетичні, морфологічні, диференційні, історичні написання. Нам імпонує думка О. Пономарева, що «в жодній мові орфографія не базується виключно на одному принципі, можна говорити лише про переважальний принцип, провідний» [557, с. 44], якими для української мови, як переконують дослідження, є фонетико-морфологічний.

На нашу думку, врахування принципів орфографії віддзеркалює історію сучасної української літературної мови, її фонетичну та граматичну будову, підвищує лінгвістичний та методичний рівень студентів і допомагає правильно добирати ефективні методи і прийоми опрацювання орфограм. Так, основними шляхами засвоєння фонетичних написань є, по-перше, правильна й чітка вимова слова; по-друге, усвідомлення лексичного значення слова (за потреби) і фонетичний розбір слова, який дає уявлення про відповідність між

звуком і буквою; по-третє, добір низки слів із певною орфограмою, наприклад: *рученька, ніженька, голівонька; лікар, секретар, школяр, кобзар*, що сприятиме виробленню у студентів умінь і навичок порівнювати, аналізувати, синтезувати, активізувати лексичний запас.

Морфологічний принцип зумовлює знання правописних правил, вміння виділяти в слові його значущі частини (морфеми), зіставляти їх із відповідними частинами у споріднених словах, застосовувати орфографічне правило, щоб визначити правильне написання слова.

За характером і призначенням граматико-орфографічні правила можна поділити принаймні на дві категорії: 1) до першої належать ті, що точно й майже беззастережно визначають та зумовлюють написання слів без винятків або з невеликими винятками. Такими в українській мові є, наприклад, правила написання префіксів *роз-* і *без-*, *з-* (*зі-*) і *с-*, вживання апострофа, правила про написання слів іншомовного походження, про вживання *и* в кінці дієприслівників тощо; 2) до другої категорії належать такі правила, які дають лише ключ до розуміння окремих правописних моментів, наштовхують на міркування, на аналіз певних орфографічних ситуацій. До них належать, наприклад, правила написання *не* з різними частинами мови, ненаголошених *е* та *и*, префіксів *пре-* і *при-* тощо. Чи означає це, що студент повинен уміти і співставляти, і в той же час знати правила? Очевидно, так. Тим більше, що це не заважає, а, навпаки, допомагає одне одному, даючи змогу контролювати чимало написань двома способами; у багатьох же випадках доведеться спиратися тільки на правила (написання префіксів *с-*, *роз-* і *без-*, вживання апострофа, знака м'якшення тощо) [656, с. 33–34].

Щоб запам'ятати традиційні написання, потрібно передусім виділити орфограму в слові за допомогою кольору, шрифту, розміру; списки слів, за можливості, об'єднувати у тематичні групи в таблицю, залишати на тривалий час на видному місці; утворювати від них спільнокореневі слова; вводити слова з контрольною орфограмою в речення (прислів'я, приказки, афоризми); використовувати різножанрові тексти для розвитку зорової та моторної

пам'яті студентів; сформувати у майбутніх учителів початкової школи навичку звертатися до орфографічного словника для уточнення чи перевірки традиційних написань.

Окрім графіки та орфографії, важливим складником українського правопису є *пунктуація*. Цілком погоджуємося з думкою І. Гальперина про те, що пунктуація повинна добре засвоюватися, як і букви алфавіту з їх звуковими значеннями, для того, щоб письмо точно та вичерпно виражало зміст висловлення [151, с. 6].

Пунктуаційна система кожної мови, й української в тому числі, будується відповідно до принципів, які унормовують писемне мовлення. Принципи пунктуації – це загальні закономірності розташування розділових знаків, що є першою та необхідною умовою пунктуаційного оформлення тексту [151, с. 6]. Українська пунктуація ґрунтується на трьох взаємопов'язаних принципах: *граматичному, смислового та інтонаційному*, тому дискусія про те, що покликані виражати в писемній мові пунктуаційні знаки – ритмомелодику мовлення чи синтаксичну структуру, – на думку А. Загнітка, «не може бути визнана коректною, оскільки жоден із цих аспектів не існує окремо, ізолювано» [232, с. 845]. Так, часто один розділовий знак відображає, наприклад, граматичне і смислове, граматичне й інтонаційне, граматичне, смислове та інтонаційне членування мовлення. Іноді принципи суперечать один одному. Найчастіше це стосується граматичного й інтонаційного принципів, так, інтонаційне оформлення звертання в середині речення у писемному мовленні завжди виокремлюється комами, проте інтонаційно не виділяється.

Структурний (або граматичний, синтаксичний) *принцип* є одним із основних для української пунктуації й полягає в тому, що розділові знаки є засобом відокремлення чи виділення певних граматичних компонентів тексту: крапка, знак питання, знак оклику відділяють у тексті одну синтаксичну одиницю від іншої; кома, крапка з комою, двокрапка, тире на межі предикативних частин складного речення; розділові знаки, які виступають показниками різноманітних ускладнювачів простого речення (вставні і

вставлені слова, словосполучення, речення; звертання; вигуки; однорідні члени речення; відокремлені члени речення і т. ін.), тобто розділові знаки виражають синтаксичні зв'язки, розкривають синтаксичну будову речення. Як слушно вважає А. Загнітко, «структурні розділові знаки – це фундамент усієї пунктуації, поза ними вона втрачає свою цілісність і кодифікованість. Водночас вони являють собою той мінімум, користування мовою без якого видається вельми проблематичним. Структурні розділові знаки регламентовані у своєму вжитку, їх використання є стійким, максимально співвідносячись із логічним і смисловим членуванням реченнєвої структури» [232, с. 846].

Провідна роль граматичного принципу української пунктуації визначила особливості формулювання пунктуаційних правил у чинному правописі. Окрім того, граматичний принцип, на нашу думку, має важливий вплив на синтаксичне членування мовлення для інтонаційно-правильного читання, що особливо актуально для майбутнього вчителя початкової школи.

Суть *смислового принципу* пунктуації полягає в тому, що розділові знаки впливають на зміст речення, вказуючи на смислове членування і взаємозв'язок думок. Ф. Буслаєв стверджує: «Оскільки за допомогою мови одна особа передає свої думки і почуття іншій, то розділові знаки мають подвійне значення: 1) сприяють ясності у викладі думок, відокремлюючи одне речення від іншого чи одну його частину від іншої; 2) виражають почуття того, хто говорить, і його ставлення до слухача» [67, с. 133]. Смисловий принцип найчастіше реалізується разом із граматичним. Цілком погоджуємось із А. Загнітком у тому, що «домінувальними у пунктуації виступають структурні й смислові закономірності внутрішньореченнєвого членування» [232, с. 847]. Загальновідомим прикладом смислової ролі розділових знаків є коми у реченнях: *Стратити, не можна помилувати* і *Стратити не можна, помилувати*. Відповідно до граматичного принципу пунктуації в цих синтаксичних конструкціях обов'язково має бути кома між частинами складного речення. Проте місце цієї коми визначається саме смисловим

принципом, оскільки від того, де ми поставимо відповідний розділовий знак, залежить зміст висловлення і доля людини.

Інтонаційний (ритмомелодійний) принцип пунктуації відображає в писемному мовленні ритмоінтонаційне оформлення висловлення, тобто розділові знаки розглядаються як показники ритму та інтонації мовлення. Наприклад, для розмежування речень у тексті використовуються крапка, знак питання, знак оклику (за граматичним принципом), а вибір одного з цих знаків залежно від інтонаційного оформлення речення (інтонаційного принципу) та від його значення (смисловий принцип). Інтонаційний принцип реалізується у зв'язку з граматичним та смисловим. Інтонаційний зміст розділових знаків є також додатковим, оскільки, з одного боку, графічні засоби мови не можуть передати всіх ритмомелодійних нюансів усного мовлення, а з іншого – інтонація зумовлюється смисловим і граматичним членуванням мовленнєвого потоку. Наприклад: *Необхідно, щоб виховання дітей, любов і повага до дітей, вимоги до них і дружба з ними, – щоб усе це було самою суттю вашого духовного життя, мій друже* (В. Сухомлинський).

Оскільки нині важливо сформувати в майбутніх учителів початкової школи навички правильного, чіткого, швидкого, каліграфічного, охайного письма, одночасно виправляючи тією чи іншою мірою деформований усталений почерк студентів, то навчання правопису в сучасному закладі освіти неможливе без опори на системний взаємозв'язок і взаємодію принципів графіки, орфографії та пунктуації. Так, знання принципів графіки, особливостей каліграфічного письма допоможуть запобігти помилкам під час написання буквених елементів, літер, слів, речень. Чітке застосування принципів орфографії забезпечить правильний правопис слів. Зокрема, під час написання слів за фонетичним принципом потрібно керуватись правилом: «пиши, як чуєш»; у процесі написання слів за морфологічним принципом студент спочатку сприймає, усвідомлює почуте слово, пригадує правило, а потім передає його на письмі; щоб правильно написати слово за диференційним принципом, студентові необхідно передусім усвідомити значення слова у контексті, а потім

передати його на письмі; під час засвоєння традиційних написань доречно вдаватися до роботи з орфографічним словником.

Пунктуаційна грамотність студентів формується на основі знання пунктуаційних правил, смислового та інтонаційного аналізу речень. Звідси передумовою успіху в навчанні пунктуації є постійна увага до її призначення та функцій розділових знаків. Найважливішим призначенням методики вивчення пунктуації є розуміння студентами комунікативної ролі розділових знаків, що є актуальною проблемою у сучасній лінгводидактиці.

Отже, сучасна українська графіка ґрунтується на двох основних принципах: фонематичному і складовому. В основу орфографії сучасної української мови покладено чотири принципи: фонетичний, морфологічний, історичний (традиційний) і диференційний (смисловий, ідеографічний). Українська пунктуація, як графічний засіб членування писемного тексту, допомагає тому, хто пише, передати не лише думки, але й емоції завдяки складній взаємодії трьох принципів: граматичного (структурного, синтаксичного), смислового, інтонаційного (ритмомелодійного). Ці принципи здебільшого взаємодіють одночасно, що свідчить про гнучкість сучасної української пунктуації та можливість передавати найтонші відтінки змісту висловлення, його структурно-граматичне різноманіття.

2.3. Застосування методів і прийомів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті завдань Нової української школи

В умовах реформування сучасної системи освіти в Україні підготовка компетентного фахівця освітньої галузі є пріоритетним завданням для закладів вищої освіти, що зумовлює передусім оновлення методичного інструментарію, змісту освітніх програм, навчально-методичного супроводу з дисциплін фахового циклу, впровадження продуктивних технологій, форм, методів і засобів навчання, спрямованих на підвищення якості здобутих знань,

оптимізацію процесу вироблення вмінь і навичок студентів, формування в них стійкої мотивації до навчання й бажання вчитися впродовж життя.

Майбутні учителі початкової школи мають усвідомлювати соціальне значення обраного фаху, уявляти перспективи його здобуття й власної самореалізації, що є першочерговим завданням закладів вищої освіти в контексті вимог Нової української школи та в умовах інтеграції в європейський освітній простір, а також досконало оволодіти державною мовою в усній та писемній формах, дотримуючись правописних норм сучасної літературної мови. Досягнути бажаного результату можна за умови ефективного поєднання традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів навчання сучасної української літературної мови, які допоможуть визначити способи досягнення освітньої мети, з'ясувати результативні шляхи засвоєння нових знань, що забезпечить формування правописної компетентності студентів.

Тлумачення поняття «метод» висвітлено у працях учених-дидактів (А. Алексюк [3], С. Вітвицька [82], А. Кузьмінський [294], І. Лернер [313; 314], І. Підласий [436], М. Скаткін [314], М. Фіцула [601] та ін.) і лінгводидактів (З. Бакум [17; 19], М. Вашуленко [71; 74], Н. Голуб [165; 166], О. Горошкіна [176; 178], Т. Донченко [209], С. Караман [247], О. Кучерук [305], В. Мельничайко [334], М. Пентилюк [336; 423], К. Плиско [439], О. Пометун [455], Л. Рожило [336], І. Хом'як [612; 613] та ін.). На особливу увагу заслуговує дисертаційна робота О. Кучерук, у якій розглянуто теоретико-методологічні засади розвитку системи методів навчання української мови, теоретично обґрунтовано й розроблено модель системи методів навчання української мови за компетентнісно-цільовим принципом [305].

У педагогічному дискурсі термін «метод» немає однозначності у тлумаченні: окремі вчені розглядають метод як спосіб, діяльність; інші – як комплексний підхід, систему навчальних і навчально-виховних завдань. І. Лернер, М. Скаткін визначають метод як «систему цілеспрямованих дій учителя й учнів» [314, с. 187], Ю. Бабанський – як «спосіб діяльності, що спрямований на досягнення певної мети» [415], І. Підласий – як «упорядковану діяльність педагога

та учнів, спрямовану на досягнення заданої мети навчання» [436, с. 287]. За М. Махмутовим, метод навчання – це система педагогічних правил, регулятивних принципів діалектично взаємозв'язаної, взаємообумовленої діяльності вчителя й учнів, яка застосовується для розв'язання визначеного кола завдань і сприяє досягненню дидактичної мети [331, с. 39]. В. Онищук, Г. Ващенко стверджують, що «метод навчання – засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення спеціальних завдань навчального процесу» [76, с. 103; 601, с. 114]. За О. Кучерук, метод навчання мови є «способом навчання, що становить результат практичного втілення процесуальних закономірностей лінгводидактики» [305, с. 20], «спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів» [305, с. 67].

На нашу думку, різнотлумачення змістового наповнення терміна «метод навчання» можна пояснити тим, що це поняття є багатовимірним, відповідно науковці розкривають його суть на основі різних категорійних ознак. Водночас нині найбільш уживаною дефініцією є така: метод навчання – це спосіб досягнення навчальної мети, що передбачає єдність навчальної діяльності вчителя й діяльності учіння школярів.

Зважаючи на багатовекторний підхід до тлумачення поняття «метод навчання», виокремлюємо методи в контексті нашого дослідження: метод спостереження й аналізу правописних явищ і фактів, правописний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, кейс-метод, метод проєктів та ін.

Одним із активних методів здобуття знань є *спостереження й аналіз правописних явищ і фактів*. В. Сухомлинський наголошував, що «із спостережень не тільки черпаються знання, – у спостереженнях знання живуть... Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислювання й запам'ятовування знань. Спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим чи неграмотним» [551, с. 472]. Спостереження й аналіз правописних фактів і явищ унеможливорює одноманітність у процесі навчання, сприяє виробленню в студентів умінь самостійно опрацьовувати правописний матеріал, здійснювати

дослідницьку роботу, у якій виникають проблемні ситуації, що спонукають напружено думати, свідомо виявляти суперечності в мовному матеріалі, обґрунтовувати власну думку. О. Біляєв акцентував, що «спостереження навантажують і тренують пам'ять, відкриває простір для розумових дій» [40, с. 2].

У процесі дослідження підтверджено продуктивність алгоритмів у реалізації конкретного методу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Наведемо приклад застосування алгоритму в реалізації методу спостереження й аналізу правописних явищ.

1. Уважно ознайомся із завданням.
2. Вдумливо перечитай матеріал, над яким буде вестися спостереження.
3. Розглянь зразок виконання (якщо подано).
4. Якісно виконай завдання.
5. Аргументовано презентуй виконане завдання.

Як відомо, у новій редакції «Українського правопису» [576] нововведенням є творення фемінітивів (§ 32, п. 4) та їх правопис.

Завдання. Опрацювати таблицю «Творення й правопис суфіксів на означення осіб жіночої статі (фемінітивів)» (таблиця 2.1), утворити фемінітиви від поданих іменників чоловічого роду.

Таблиця 2.1

**Творення й правопис суфіксів на означення осіб жіночої статі
(фемінітивів)**

IV видання «Українського правопису» (1993 р.)	Нова редакція «Українського правопису» (2019 р.)	
Орфограма «Правопис суфіксів». Іменникові суфікси <i>-к-(а)</i> , <i>-иц-(я)</i> , <i>-ин-(я)</i> , <i>-ес-(а)</i>		
§ 22 Не було правила творення й правопису фемінітивів	§ 32, п. 4: За допомогою суфіксів -к-(а) , -иц-(я) , -ин-(я) , -ес-(а) та ін. від іменників чоловічого роду утворюємо іменники на означення осіб жіночої статі.	
	Суфікс -к-(а) є найуживанішим, бо він поєднуваний з різними типами основ	<i>автор – авторка</i> <i>дизайнр – дизайнерка</i> <i>директор – директорка</i> <i>редактор – редакторка</i> <i>співач – співачка</i> <i>студент – студентка</i>
	Суфікс -иц-(я) приєднуємо насамперед до основ на -ник та -ень	<i>верстальник –</i> <i>верстальниця</i> <i>набірник – набірниця</i> <i>порадник – порадиця</i>

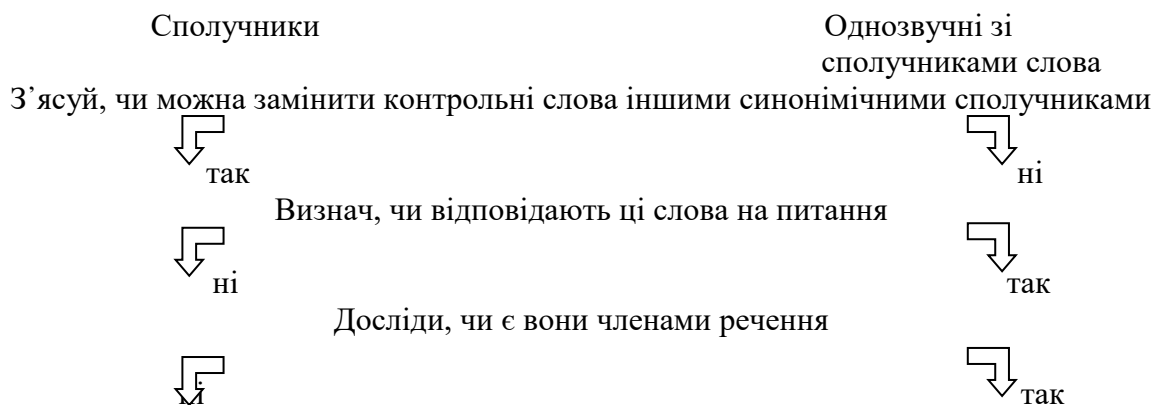
	Суфікс -ин-(я) сполучаємо з основами на -ець , на приголосний	<i>учень – учениця</i> <i>кравець – кравчиня</i> <i>продавець – продавчиня</i> <i>майстер – майстриня</i> <i>філолог – філологиня</i> <i>лемко – лемкиня</i>
	Суфікс -ес- рідковживаний	<i>диякон – дияконеса</i> <i>поет – поетеса</i>

На основі проаналізованих правил у таблиці 2.1 утворити фемінітиви від поданих іменників чоловічого роду, сформулювати примітки до правила.

Мер, математик, академік, екстрасенс, посол, нотаріус, рахівник, бакалавр, магістр.

Зауважимо, що метод спостереження й аналізу правописних явищ доцільно застосовувати тоді, коли виникає потреба в зіставленні й порівнянні правописних явищ. Наприклад, користуючись алгоритмом і наведеними прикладами речень, сформулювати правила написання сполучників *зате*, *проте*, *якби*, *щоб*, *якщо* й однозвучних слів.

Алгоритм написання сполучників та однозвучних із ними слів



Складні сполучники пишемо разом	Однозвучні поєднання інших частин мови пишемо окремо
<i>Дивиться лисицею, зате (зате–але) думає вовком (Нар. творчість).</i>	<i>Хитра людина в'ється, як хмилина: за що можна вчепиться, за те й держиться (Нар. творчість).</i>
<i>Ніч колихала так ласкаво, проте (проте–однак) не спалося ніяк (М. Рильський).</i>	<i>В криницю старості не заглядай, про те, яким ти будеш, не гадай (Д.Павличко).</i>
<i>Якби (якби–коли б) було десять рук, усім би робота знайшлась (Нар. творчість).</i>	<i>Як би руки не працювали, а розум над ними пан (Нар. творчість).</i>
<i>Щоб (щоб–аби) рибку з'їсти, треба в воду лізти (Нар. творчість).</i>	<i>Що б тамне казав, а кожне слово наперед обміркуй (Нар. творчість).</i>
<i>Вибачайте, якщо (якщо–коли) казка буде невродлива, може бути й нецікава, та зате правдива (М. Тарновський).</i>	– <i>Що це ви робите?</i> – <i>Як що? Сніговий замок (Л. Пишенична).</i>

Проаналізувавши правописний матеріал, студенти мають дійти таких висновків: контрольні сполучники можна замінити іншими синонімічними сполучниками, вони не відповідають на питання в реченні і не є членами речення, а однозвучні з ними слова не можна замінити сполучниками, вони відповідають на питання і є членами речення. Свою відповідь студенти можуть проілюструвати власними реченнями-прикладми.

Основне в *правописному експерименті* – висунення гіпотези, яку під час практичної діяльності потрібно довести або спростувати. Завдання студента – перевірити умови функціонування мовного явища з метою встановлення його характерних особливостей, межі можливого вживання й способів використання. Завдання такого типу активізують розумову й пошукову діяльність студента, вчать бачити й самостійно добирати літери в буквених орфограмах, у небуквених – правильно вживати апостроф, писати слова разом, із дефісом, окремо, ставити розділові знаки в реченнях і т. под.

Наприклад, опрацювавши нову редакцію «Українського правопису», аргументувати правопис поданих словосполучень.

Спілкування у фейсбуці – мережа «Фейсбук»

Автомобіль «Фольксваген» – «фольксваген» (автомобіль)

Бог, Господь – бог зна що, господи божє мій

Наприклад, пояснити, як розстановка розділових знаків впливає на зміст речення.

1. *Покарати, не можна помилувати. Покарати не можна, помилувати.*
2. *Так, ніхто не кохав. Так ніхто не кохав (В. Сосюра).*

Наприклад, пропонуємо майбутнім учителям початкової школи прочитати інтернетну статтю «Розділові знаки роблять повідомлення нещирими» [492]. Висловити свою думку з приводу прочитаного, аргументувавши її статистичними показниками експерименту, проведеного серед студентів свого курсу, спеціальності щодо доцільності, правильності вживання розділових знаків у соціальних мережах.

Подаємо текст інтернетної статті «Розділові знаки роблять повідомлення нещирими»:

Розділові знаки роблять повідомлення нещирими

Кожному з нас досить часто доводиться писати повідомлення, смс або текстові послання в соціальних мережах. А деякі й зовсім забули, коли останній раз писали записки від руки. Але все ж навіть грамотні й освічені люди в смс-повідомленнях роблять помилки, навмисне пропускаючи знаки пунктуації або замінюючи букви в словах. Чому так відбувається?

Вчені Бингемтонського університету (штат Нью-Йорк, США) провели дослідження, присвячене сприйняттю знаків пунктуації в текстових повідомленнях. Дослідження складалося з 2 незалежних частин. Дослідники дібрали респондентів серед студентів і своїх колег (у віці до 30 років). Це була перша група. У другу групу були відібрані співробітники університету у віці від 30 до 50 років.

Природно, молодь очікував більш цікавий експеримент, ніж їх старших «колег». Першій групі на великому екрані демонстрували смс-повідомлення: питання і відповіді на них, але особливість відповідей була в тому, що в одному й тому ж наборі слів зустрічалися різні поєднання знаків пунктуації, а в деяких – вони і зовсім відсутні. Під час демонстрації учасники повинні були натискати лише 2 кнопки «правдоподібно/вірю» і «неправдоподібно/ не вірю».

Другій групі була запропонована анкета. Виявилося, що старше покоління переважно вважає відсутність знаків пунктуації або ж помилки в текстових повідомленнях банальною неписьменністю автора. Учасники другої групи намагаються завжди дотримуватися правил граматики й пунктуації під час написання електронних послань.

А ось результати першої групи: молоді люди вважають, що відсутність знаків пунктуації і деякі помилки, зроблені автором спеціально, надають тексту емоційного забарвлення, передають почуття автора. Крім того, крапка в кінці короткого повідомлення типу «Так.», «Ні.», «У вісім в

кафе.» і т. д. викликає у читачів недовіру. А самим «довірчим» знаком респонденти першої групи вважають, хоч це і дивно, знак оклику.

Професор Клин з Бингемтонського університету зміг пояснити таку різницю сприйняття декількома факторами. «По-перше, вся молодь зараз користується сучасними гаджетами, у яких є режим «Т9», комп'ютер сам виправляє помилки, тому молодим людям немає необхідності запам'ятовувати правила правопису слів, – говорить професор. – По-друге, сучасна молодь мало цікавиться якимись знаками пунктуації, замість цього всі вони використовують смайлики та скорочені слова, яких за правилами правопису не існує. Таким чином, молодь не тільки ігнорує правила писемності, вона створює свою власну «мову», зрозумілу тільки їй. Старше покоління в 43 % випадків навіть не розуміє значення «LOL»» [492].

Дієвим методом під час навчання правопису української мови є *метод вправ*, за допомогою якого відбувається відтворення й вивчення, систематизація й узагальнення, повторення й запам'ятовування правописного матеріалу. Традиційно в лінгводидактиці виокремлюють групи вправ: 1) за змістом, 2) за формою проведення, 3) за складністю: а) підготовчі, б) вступні, в) пробні, г) тренувальні, д) творчі, е) контрольні.

У методиці навчання орфографії М. Вашуленко розрізняє такі основні види орфографічних вправ: списування, орфографічний розбір, вправи з орфографічними словниками, різні види диктантів, перекази, твори [71] та пунктуаційних вправ: пунктуаційний розбір, синтаксичний аналіз, різні види списування, диктантів, переконструювання речень, відновлення деформованих речень, добір прикладів з певною пунктограмою в текстах літературних творів, складання власних речень за схемами, опорними словами, розділовими знаками тощо [71].

М. Пентилюк, Т. Окуневич обґрунтовують такі види орфографічних вправ: спеціальні орфографічні вправи (списування, диктанти), неспеціальні (конструювання, добір слів) [419]. Лінгводидакти для формування правописної компетентності майбутніх учителів запропонували таку систему

вправ у навчанні пунктуації: списування тексту, у якому зовсім відсутні розділові знаки або в якому відсутні розділові знаки на якесь одне (кілька) правил; диктанти (навчальні, контрольні); заміна одних синтаксичних конструкцій іншими; пунктуаційний розбір; складання речень на певні пунктуаційні правила; відшукування речень із розділовими знаками на певне правило; складання речень за опорними словами; стилістичні заміни одних синтаксичних конструкцій іншими; складання схем різних синтаксичних конструкцій; запис тексту, вивченого напам'ять; перекази; твори [419]. Для формування пунктуаційних умінь і навичок М. Пентилюк рекомендує застосовувати списування тексту, у якому зовсім відсутні розділові знаки або відсутні розділові знаки на якесь одне (кілька) правил; різні види диктантів; заміна одних синтаксичних конструкцій іншими; пунктуаційний аналіз; складання власних прикладів для ілюстрації пунктограм, речень за схемами; відшукування прикладів з певною пунктограмою в творах художньої літератури; вправи, що вимагають перестановки компонентів речення; запис тексту вивченого напам'ять; перекази; твори тощо [540, с. 211; 419, с. 92].

Загальновідомо, що одним із ефективних видів вправ є диктант. В. Горбачук визначає ознаки для поділу загальної категорії диктантів на типи: 1) мета виконуваної роботи; 2) особливості тексту, який диктуємо; 3) характер відтворення учнями продиктованого тексту – без змін чи із заданими змінами і якими саме; 4) спосіб (методика) проведення диктанту. Залежно від мети виконуваної роботи диктанти бувають навчальними або контрольними (перевірними). Текст, що диктується, може бути зв'язним (єдиними, цілісним синтаксично і за змістом) або складатись з окремих речень, словосполучень або слів. Залежно від того, як записують продиктований їм текст – без змін чи із змінами і якими саме, – диктанти поділяються на чотири групи: 1) текстуальні (дослівні); 2) вибіркові; 3) вільні; 4) творчі. Залежно від способу проведення навчальні диктанти поділяють на попереджувальні й пояснювальні [172, с. 16]. М. Пентилюк, Т. Окуневич пропонують класифікацію диктантів за формами й видами роботи. Так, за навчальною

метою диктанти поділяють на навчальні, контрольні, навчально-контрольні, за характером запису тексту – текстуальні (дослівні) та зі зміною тексту; за часом пояснення орфограм – попереджувальний, коментований, пояснювальний [419, с. 93].

Окрім традиційних видів правописних вправ, виконаних студентами в період їхнього навчання в закладах вищої освіти, ми розробили систему вправ і завдань, спрямовану на осмислення й аналіз орфограм, співвіднесення їх із відповідним класифікаційним типом, порівняння й зіставлення мовних явищ, розвиток лінгвістичних міркувань, формування вмінь узагальнювати та формулювати висновки. Систему вправ і завдань на формування правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи описано у третьому розділі дисертації (§ 3.3).

Пропоновані вправи й завдання спонукають студентів не лише до поглиблення знань із правописної теорії, осмислення лінгвістичних умов уживання відповідних орфограм і пунктограм, а й сприяють активному практичному оволодінню правописними нормами української літературної мови, формуванню дослідницьких навичок критичного мислення. Вправи з правопису розроблено за дидактичним принципом від простого до складного, як-от: від вправ і завдань на формування вмінь аналізувати, класифікувати до завдань і вправ, що формують уміння зіставляти, узагальнювати, з'ясовувати зв'язки між явищами правописного змісту та створювати орфографічно й пунктуаційно грамотно тексти.

Метод вправ і завдань сприяє виробленню правописних умінь і навичок, реалізації принципу свідомості й автоматизму. Необхідно також враховувати, якому принципу українського правопису підлягає те чи те написання, щоб забезпечити максимально результативне формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Коли, наприклад, вивчаються написання за морфологічним принципом правопису, тоді необхідно враховувати зв'язок орфографії з будовою слова, словотвором, словозміною, морфемікою, фонетичні написання потребують чіткого

усвідомлення звукового складу слова й повної відповідності між написанням і вимовою й т. под.

Правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи формується у процесі повторення орфографічного й пунктуаційного теоретичного матеріалу, свідомого засвоєння правописних правил і виконання системи вправ і завдань, що забезпечують вироблення автоматизму в написанні.

Оскільки більшу частину навчальної інформації студенти засвоюють самостійно, то доцільним у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є застосування *методу роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами*. Цей метод сприяє повторенню орфографічного й пунктуаційного теоретичного матеріалу, вчить розуміти й аналізувати прочитане, віднаходити найбільш суттєве в матеріалі, визначати й систематизовувати нову інформацію, шукати відповіді на поставлені питання, завдання й наводити переконливі аргументи. Як свідчить практика, у процесі вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін студенти вдосконалюють навички опрацьовувати довідкові джерела (навчальні, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації), фахові журнали, працюють зі словниковими статтями, електронними лінгвістичними ресурсами. Робота з науковими джерелами сприяє систематизації, осмисленню й аналізу правописного матеріалу, виконанню практичних завдань, укладанню таблиць, схем, алгоритмів, кластерів і т. под. Також робота з науково-інформаційними джерелами є базою для написання тез, статей, курсової, магістерської роботи. Використання різноманітних джерел збагачує словниковий запас студента, розвиває інтелектуальні й пізнавальні здібності, тобто формує необхідні для майбутньої професійної діяльності правописні уміння й навички.

Упродовж останніх років активного поширення набувають інноваційні методи навчання. Рекомендуємо під час формування правописної

компетентності майбутніх учителів початкової школи застосовувати такі інноваційні методи: кейс-метод, вебквест, метод проєктів, інтелект-карти та ін.

У науковій літературі спостерігаємо варіативність назви *кейс-методу* (від англ. *case study* – вивчення ситуації, а саме: метод ситуацій (ситуативний метод, ситуаційний метод, метод моделювання ситуацій, кейс-стаді, ситуаційне навчання, ситуативна вправа, ситуаційне завдання). Наразі ні підручники, ні лінгводидактичні словники не розкривають суттєвої відмінності в найменуваннях термінів. Водночас Н. Голуб чітко розмежувала названі терміни. Так, «якщо говоримо про «ситуаційний метод», то маємо на увазі окрему дидактичну категорію (метод), у структурі якої наявні прийоми, що формують його і визначають дієвість. «Ситуаційна вправа», за логікою, має називати різновид іншого методу – методу вправ. На жаль, такий вид вправ не представлений належно в сучасних класифікаціях. Назва «метод моделювання ситуацій» означає, що завдання учнів – лише змоделювати ситуацію. Однак досвід упровадження методу в навчальний процес свідчить, що «моделювання» – це лише один із прийомів. Немає потреби і в доповненні назви методу словом «конкретних» («метод конкретних ситуацій»), адже конкретність ситуації – один із принципів формування її. Досить поширене в публікаціях сплутування понять «вправа» і «завдання» проявилось й у цій царині: «ситуаційна вправа» і «ситуаційне завдання» почасти не розмежовуються, а вживаються паралельно як тотожні. У практиці навчання української мови, на жаль, рано говорити про ситуаційну методику чи технологію, адже під неї необхідно підтасувати навчальний процес. Ні методика, ні технологія на уроках української мови досі не апробовані й не впроваджені» [166, с. 19].

Вперше кейси були запроваджені в XVII ст., коли теологи для навчання використовували та аналізували реальні життєві ситуації. 1921 року в освітньому процесі Гарвардської школи бізнесу (Harvard Business School) учням запропонували висвітлити певну ситуацію (проблему), а потім проаналізувати її та представити власні шляхи її розв'язання. Саме в Гарварді

було розроблено перші кейсові ситуації для навчання студентів бізнес-дисциплін [493].

В Україні кейс-метод набув поширення в другій половині 90-их років ХХ ст. у процесі вивчення природничих наук. Нині кейс-метод широко застосовують в освітньому процесі вищої школи, що дозволяє викладачу й студентам налагоджувати ефективну комунікацію, навчає студентів працювати в команді, аналізувати запропоновані ситуації, дискутувати, аргументовано доводити власне вирішення проблемної ситуації.

П. Скейлс стверджує, що кейс-метод – це «навчальна діяльність, що ґрунтується на реальних ситуаціях й орієнтована передусім на студентів; події, пов'язані з контекстуальною інформацією, які дають студентам змогу застосувати свої знання в реальних ситуаціях, вдосконалюючи при цьому навички впорядкування інформації, виявлення і вирішення проблеми» [671, с. 111]. О. Чуб визначає кейс-метод як «спеціальну форму організації пізнавальної діяльності, за якої кожен студент відчуває себе успішним, інтелектуально спроможним до нових рішень та ідей» [632, с. 3].

Навчання з використанням кейс-методу відрізняється від традиційних методів передусім тим, що викладач стає рівноправним учасником освітнього процесу, він є помічником, консультантом, експертом, який допомагає студентам зорієнтуватись в інформаційних джерелах, мовній практиці, він організовує дискусію, керує ходом діяльності, підтримуючи необхідний темп роботи. При цьому студентам пропонуються завдання з підготовки мультимедійних презентацій, проведення інтерв'ю, вирішення проблемних ситуацій, ілюструючи власні аргументи й доречні шляхи розв'язання окресленої проблеми.

О. Шовкопляс виокремив основні вимоги до застосування кейс-методу: «він повинен бути наближеним до реального життя; оформленим таким чином, щоб дозволяв встановлювати зв'язок із набутим життєвим досвідом, а також майбутніми життєвими ситуаціями студентів; надавати можливість інтерпретації, зважаючи на погляди учасників; містити проблеми і конфлікти;

бути розглянутим з урахуванням індивідуальних знань, навичок і здібностей студентів; допускати різні варіанти рішення» [650]. Дослідник визначив такі етапи створення кейсів: визначення мети їх створення; ідентифікація конкретної реальної ситуації відповідно до мети; проведення попередньої роботи з пошуку джерел інформації; збір даних із використанням різних джерел; підготовка первинного варіанта передавання матеріалу кейса; отримання дозволу на публікацію кейса; обговорення кейса із залученням якомога ширшої аудиторії; підготовка методичних рекомендацій щодо використання кейса [650]. Найбільш відомими нині є такі типи кейсів: навчальні, практичні та науково-дослідні, які можуть бути представлені в різних форматах [7, с. 61–69]. Цінним у застосуванні кейс-методу в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є те, що студентам пропонується усвідомити реальну комунікативно-правописну ситуацію, опис якої відображає не лише практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс правописних знань, які необхідно засвоїти для її вирішення.

Роботу над кейсом розподіляємо на три етапи: I етап – індивідуальна робота; II етап – робота в малих групах; III етап – презентація результатів роботи в групі під час загального обговорення. Наведемо приклади застосування кейс-методу.

Завдання до кейса 1. Дослідити мовну традицію і літературну норму вживання прийменників *через* / *з* у складі словоформ на позначення дефісного правопису слів.

На I етапі студенти самостійно ознайомлюються із § 3.3. Прийменники *через* і *з* у складі словоформ на позначення дефісного правопису слів монографії С. Омельчука «Сучасна українська лінгводидактика: норми в термінології і мовна практика фахівців» [400, с. 128–140].

На II етапі ділимо академічну групу студентів на малі групи і для кожної з них визначаємо такі завдання (можна жеребкуванням):

2.1. Проаналізувати нормативне функціонування прийменниково-іменникових словоформ на позначення дефісного написання слів в «Українських правописах» від 1921 р. до 2019 р.

2.2. Висвітлити семантичні відношення прийменника *через* на основі опрацьованих словникових статей у тлумачних словниках сучасної української мови.

2.3. Порівняти функціонування відповідників української словоформи з *дефісом* у сучасних правописах і граматиках англійської, німецької, французької, польської, білоруської, російської мов.

На III етапі спікери кожної групи презентують рішення кейса, опоненти ставлять запитання, інформація систематизується у загальному висновку.

Завдання до кейса 2. Уявіть, що Вашу групу запросили на VI Міжнародну науково-практичну конференцію «Українська мова у світі» і запропонували презентувати зміни нової редакції «Українського правопису» на тему «Правопис слів іншомовного походження».

На I етапі студенти самостійно ознайомлюються із розділом III. Правопис слів іншомовного походження, § 121–140 нової редакції «Українського правопису» [576, с. 124–134].

На II етапі розподіляємо академічну групу студентів на малі групи і для кожної з них визначаємо такі завдання:

2.1. Проаналізувати особливості вживання приголосних звуків. Представити опрацьований орфографічний матеріал як фрагмент відеоуроку «Українська мова для етнічних українців» у YouTube.

2.2. Проаналізувати особливості вживання голосних звуків і букв на позначення голосних звуків. Представити опрацьований орфографічний матеріал як фрагмент відеоуроку «Українська мова для етнічних українців» у YouTube.

2.3. Проаналізувати особливості відмінювання слів іншомовного походження. Представити опрацьований орфографічний матеріал як фрагмент відеоуроку «Українська мова для етнічних українців» у YouTube.

На III етапі спікери кожної групи презентують матеріали кейса, добре продумують стиль розповіді, письмово готують виступ, систематизують інформацію у відеоуроці «Українська мова для етнічних українців» у YouTube.

Як бачимо, практична значущість кейс-методу полягає в тому, що опрацювання різноманітних ситуацій, які можуть виникнути під час виконання суб'єктом своїх професійних функцій, у контексті застосування таких елементів методу, як рольова гра, робота в групах, сприяє отриманню нового практичного досвіду, здобуття якого ускладнюється у процесі використання лише традиційних методів викладання.

У цьому контексті слушною є думка Г. Товканець, яка стверджує, що «цінність кейс-методу полягає в тому, що у процесі навчання інтенсивно розвиваються особистісні та професійні здібності, формуються практичні навички та вміння: аналітичні (вміння класифікувати, виокремлювати важливу та менш суттєву інформацію, представляти та здобувати її, знаходити пропуски інформації і вміти її відновлювати); творчі (знаходити кілька рішень та вибирати оптимальні з них для відповідної ситуації); комунікативні (вміння вести дискусію, переконувати навколишніх, захищати власні погляди, складати звіт); соціальні (оцінювати поведінку людей, удосконалювати вміння слухати) [566].

Метод проєктів не є новим у дидактиці. Про важливість його на початку XX століття у США наголошував Дж. Дьюї, стверджуючи, що «освіта повинна давати не лише знання, які знадобляться в майбутньому дорослому житті, а й знання, і вміння, і навички, здатні вже сьогодні допомогти дитині у вирішенні її нагальних життєвих проблем. Щоб досягнути цього, навчання повинно орієнтуватися на інтереси та потреби дітей та ґрунтуватися на їхньому життєвому досвіді. І вчитель разом з учнями йдуть цим шляхом разом, від проєкту до проєкту» [218].

Послідовник Дж. Дьюї В. Кілпатрик запропонував класифікацію проєктів: 1) продуктивний (створювальний) проєкт пов'язаний з трудовою

діяльністю (конструкторською, створенням макета); 2) споживчий проєкт (підготовка екскурсій, надання послуг, організація дозвілля); 3) дослідницький проєкт (біологічний, фізіологічний, технічний, розв'язання історичних чи літературних проблем); 4) навчальний проєкт (проєкт-вправа) для оволодіння певними навичками [218].

У 20-30-ті роки ХХ століття у радянській освіті метод проєктів було визнано таким, що не дає глибоких знань із предметів. Упродовж останніх років цей метод набув особливої актуальності як такий, що має на меті адаптувати навчання до умов реального життя, удосконалити вміння студентів самостійно добирати важливу інформацію, структурувати, узагальнювати її, презентувати результати роботи та аргументовано доводити власне бачення окресленої проблеми.

У педагогіці та лінгводидактиці немає одностайності щодо трактування поняття «метод проєктів». Так, М. Пентиліук у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» метод проєктів тлумачить як «спосіб навчання, що полягає в розв'язуванні певної навчальної проблеми шляхом творчого пошуку й презентації результатів у вигляді проєкту» [543, с. 142]. Г. Селевко визначає метод проєкту як «комплексний навчальний метод, що дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, дає змогу учневі виявити самостійність у плануванні, організації та контролі своєї діяльності» [515, с. 142]. Є. Полат вважає, що метод проєктів – це «сукупність прийомів, операцій задля оволодіння певною галуззю практичного або теоретичного знання, тією чи тією діяльністю; шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання, спосіб досягнення дидактичної мети через детальне розроблення проблеми (технології), що повинна завершитися цілком реальним відчутним практичним результатом, оформленим відповідним способом» [449, с. 11].

Заслуговує на увагу думка О. Горошкіної про те, що проєкти сприяють розвитку здобувачів освіти і направляють на здобуття тих знань, що будуть необхідні їм у житті [176]. Цінність висловленого твердження підтверджує позиція І. Дроздової про ефективність пошукової, дослідницької й креативної

діяльності студентів [213, с. 236]. На користь цього твердження свідчить положення Н. Голуб про те, що проєктна діяльність визначається «спроможністю формувати важливі вміння, що є складниками багатьох ключових компетентностей» [165, с. 16]. З. Бакум наголошує, що «участь у різноманітних проєктах має як для самого ЗВО, так і для майбутніх фахівців безліч переваг, оскільки для розв'язання поставлених завдань студентові створено максимально наближені до дійсності умови; відбувається інтегрування навчальної діяльності до вимог міжнародних стандартів і відповідно зростає престиж ЗВО, його конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг; здійснено тісний узаємозв'язок теоретичних умінь і практичних навичок шляхом безперервного отримання нових знань, підвищення кваліфікації й обміну знаннями з іншими студентами, які беруть участь у проєктах; запропоновано вільний доступ до інформаційних ресурсів; відкрито можливості отримати перший досвід на базі школи й розпочати власний кар'єрний зріст, відповідно налагоджено тісну співпрацю між ЗВО й роботодавцями; отримано кваліфіковані поради від наукової еліти ЗВО [20; с. 417–418]. Нам імponує думка Є. Полат: «Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де і як я можу ці знання застосувати» [448, с. 11].

Ми поділяємо думки науковців і вважаємо, що метод проєктів розвиває дослідницькі вміння студентів, мотивує їх пізнавальну діяльність, дає можливість накопичити теоретичний матеріал і здобути практичні вміння й навички для майбутньої професійної діяльності, фахового становлення й зростання. Освітній проєкт вимагає від кожного студента усвідомлення мети діяльності, розуміння сутності окресленої проблеми, її практичної значущості, оволодіння методами дослідження, удосконалення умінь і навичок презентувати, публічно захищати проєкт.

Аналіз наукових джерел дає змогу виділити найбільш поширені класифікації методу проєкту. Так, Є. Полат виокремлює такі види проєктів: 1) за провідним видом діяльності (дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний); 2) за належністю до предметної галузі (монопроєкт,

міжпредметний проєкт); 3) за характером координації проєкту (з відкритою, явною і прихованою координацією); 4) за кількістю учасників проєкту (індивідуальні, парні, групові); 5) за тривалістю (короткотермінові, довготривалі) [449].

Г. Бондаренко вважає, що з «метою формування пізнавальної самостійності студентів і розвитку навичок самоосвіти й саморозвитку як провідних ознак професійної компетентності найбільш доцільно застосовувати такі: 1) дослідницькі проєкти, які мають чітку структуру, наближену до справжнього наукового дослідження чи таку, яка повністю йому відповідає; 2) інформаційні проєкти спрямовані на збирання інформації про об'єкт, ознайомлення учасників проєкту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкого загалу; 3) короткотермінові проєкти як елемент виконання самостійного завдання до конкретного практичного заняття; 4) довготривалі проєкти, над якими студенти працюють семестр (результат самостійного вивчення теми з певної дисципліни), рік або більше (курсова, магістерська робота); 5) індивідуальні або парні проєкти, оскільки проєкти з більшою кількістю учасників не дають можливості адекватно оцінити внесок кожного в реалізацію поставленого завдання; 6) проєкти з опосередкованою координацією, оскільки у вищій школі викладачеві в дослідницькій діяльності студентів відводиться роль консультанта» [55, с. 101].

З. Бакум [20], О. Горошкіна [175], Н. Солодюк [547] розмежовують проєкти: 1) за домінують діяльністю (дослідницькі, рольові, інформаційні, творчі, прикладні, практично-організаційні); 2) за кількістю навчальних предметів, знання з яких знадобляться для створення проєкту (монопредметні й інтегровані); 3) за кількістю учасників (особистісні, парні, групові); 4) за тривалістю виконання (міні-проєкти, короткотермінові, тижневі, довготривалі); 5) за характером партнерських взаємодій між учасниками (кооперативні, змагальні, конкурсні).

Достатньо цінним для нашого дослідження є визначення структури методу проєкту. Передусім розглянемо описану структуру методу проєкту в працях відомих українських педагогів і лінгводидактів. Так, С. Сисоєва наголошує, що «не можна розглядати проєктну діяльність як чіткий алгоритм, оскільки це процес творчого мислення й прийняття рішень» [527, с. 241–251]. Вчена визначає можливі основні етапи проєкту: 1) обґрунтування проєкту (формулювання мети й завдань проєкту, розподіл завдань між учасниками проєкту, обговорення з науковим керівником); 2) пошуковий етап (дослідження проблеми й збір інформації, вибір оптимального варіанта виконання проєктного завдання, розроблення плану роботи над проєктним завданням, добір матеріалів та інструментів, вибір форми презентації результатів проєкту; студенти розробляють план дій, науковий керівник коректує, пропонує ідеї, допомагає спрогнозувати результати); 3) технологічний етап (здійснення діяльності кожного учасника проєкту згідно з планом роботи над проєктним завданням, підготовка презентації результатів проєкту; науковий керівник опосередковано спостерігає, допомагає, консультує; 4) заключний етап (узагальнення результатів дослідження, захист проєкту, оцінка результатів виконання проєкту, колективних і особистих досягнень учасників проєкту; студенти звітують, науковий керівник разом з експертами слухає, ставить питання та проводить оцінку дослідження [527].

О. Горошкіна вважає, що структура методу проєктів закономірно набуває відображення в етапах роботи над самим проєктом: 1) підготовчо-мотиваційний етап (визначення мети, завдань, вибір учасників проєкту); 2) етап планування (окреслення проблеми, вибір назви проєкту, окреслення змісту й обсягу інформаційних джерел, розподіл завдань між студентами на етапах проєктної діяльності), що проходить у позаурочний час; 3) етап вибору рішення (систематизація та узагальнення опрацьованої інформації, внесення коректив у план діяльності), який відбувається у позаурочний час; 4) етап виконання проєкту та оформлення його кінцевого продукту, що припадає на

позаурочний час; 5) рефлексивний етап (аналіз і самоаналіз учасниками проєктної діяльності), який розгортається в позаурочний час; 6) етап захисту (презентація проєкту, творчий звіт, доповідь тощо; колективне оцінювання результатів кінцевого продукту) [175, с. 211].

З. Бакум пропонує такі етапи роботи над проєктом: 1) вихідний (вибір теми проєкту, його типу, кількості учасників, виокремлення проблем, які важливо дослідити в межах окресленої тематики, формулювання запитань, створення ситуацій, що сприятимуть визначенню проблем); 2) етап розроблення (обговорення можливих методів дослідження, самостійний пошук інформації, створення схеми кінцевого результату, прийняття творчих рішень); 3) етап реалізації проєкту (інтегрування й акумулювання всієї інтеграції з урахуванням теми й мети, розробка аудіо-відеоряду проєкту, підготовка наочно-графічного матеріалу, організація проміжних звітів, отриманих даних у групах на уроках); 4) завершення проєкту (колективне його обговорення, експертиза, висновки, презентація) [20].

Т. Груба виокремлює чотири основні етапи роботи над проєктом: 1) підготовчий етап; 2) етап розроблення; 3) етап реалізації проєкту; 4) етап контролю за здійсненою діяльністю [189].

М. Пентилюк визначає «основні елементи методу проєктів: 1) реальний досвід дитини, який має бути виявлений; 2) організований досвід (педагог будує заняття на основі того, що саме знає про досвід дитини); 3) зіткнення з накопиченим людським досвідом (готові знання); 4) вправи, що дають дитині нові навички [543, с. 142].

Заслуговує на увагу структура методу проєкту Н. Голуб. Дослідниця взяла за основу методу проєкту «п'ять П»: 1) проблема; 2) планування; 3) пошук; 4) продукт; 5) презентація, додаючи ще 6) портфоліо [165, с. 18].

Варто врахувати рекомендації В. Нищети щодо оцінювання рівня виконання проєкту. Вчений пропонує оцінювати результати проєкту за такими критеріями: а) актуальність і практична значимість розробок; б) аналіз ефективності добору методів дослідження; в) рівень колективної співпраці й

сумісного рішення проблем; г) культуромовний показник майбутнього фахівця; д) вміння аргументувати власну думку, доводити висунуті гіпотези й позицію [369].

Як приклад реалізації методу проєктів на заняттях «Практикум з українського правопису» для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» пропонуємо розробити дослідницький проєкт «Вплив усного мовлення на правописну грамотність молоді». Виконуючи проєкт, варто звернути увагу, як впливає на культуру мовлення студентів сучасних педагогічних закладів вищої освіти спілкування у соціальному середовищі (у родині, побуті), соціальних мережах, сучасна художня література, рівень викладання літературною мовою в університеті й т. ін. У ході виконання проєкту студенти чітко окреслюють регресивну роль ненормативного мовлення на формування правописної грамотності, презентують власне бачення проблеми та пропонують можливі шляхи її вирішення. У процесі виконання проєкту рекомендуємо студентам скористатися таблицею «Етапи і зміст діяльності учасників дослідницького проєкту «Вплив усного мовлення на правописну грамотність молоді» (див. додаток Л).

Своєрідною особливістю роботи над проєктом є вміння студентів співпрацювати в малій групі, бути толерантним до кожного учасника проєктної групи, вміти вислухати думку кожного й аргументовано представити власну позицію. Тільки за таких умов співпраця може мати якісний результат, успіх у досягненні поставленої мети.

Метод проєктів сприяє активному залученню студентів в освітній процес, спонукає здобувачів вищої освіти до самостійної роботи (індивідуальної, парної, групової), надає можливість викладачеві створювати комунікативні ситуації, добирати теми проєктів, що максимально зацікавляють студентів і розвиватимуть у них уміння правильно та комунікативно доцільно користуватися нормами сучасної літературної мови, зокрема правописними. Тому застосування методу проєкту на заняттях з дисципліни «Практикум з українського правопису» наразі є актуальним і результативним, оскільки

допомагає зорієнтувати студентів на актуальні правописні проблеми та успішне їх вирішення в майбутній професійній діяльності.

Вперше до питання застосування *вебквесту* в освітньому процесі звернулися американські професори університету в Сан-Дієго (США) Берні Додж і Том Марч. Вони розробили технологію так званих вебквестів, що передбачала використання інформаційно-комунікативних технологій і мережі інтернет. Автори вважають, що вебквести сприяють розвитку навичок мислення вищих рівнів: аналізу, синтезу, оцінювання [673].

Зважаючи, що термін «вебквест» виник не так давно, погляди науковців неоднотайні у його визначенні. Поняття «вебквест» у перекладі з англійської мови *webquest* означає «пошук в мережі» або «інтернет-пошук» – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовують інформаційні ресурси інтернету [427, с. 40]. У лінгводидактиці вебквест визначають як сучасну педагогічну технологію, котра забезпечує продуктивну пошукову діяльність в електронному освітньому середовищі з використанням мережі інтернет, яку здійснюють за одним або декількома заздалегідь підготовленими мовними маршрутами, що ведуть до досягнення поставленої мети [280].

У контексті нашого дослідження поняття «вебквест» визначаємо як метод організації дослідницької діяльності, для виконання якої студенти здійснюють пошук інформації, аналізують, систематизують її, виконуючи певні завдання.

На основі аналізу науково-педагогічної та лінгвометодичної літератури про організацію й проведення вебквестів за різними критеріями можна виділити найбільш поширені їх форми роботи та види завдань у практиці викладання навчальної дисципліни «Практикум з українського правопису» в Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки для студентів освітнього рівня бакалавр спеціальності 013 «Початкова освіта» (рис. 2.1).

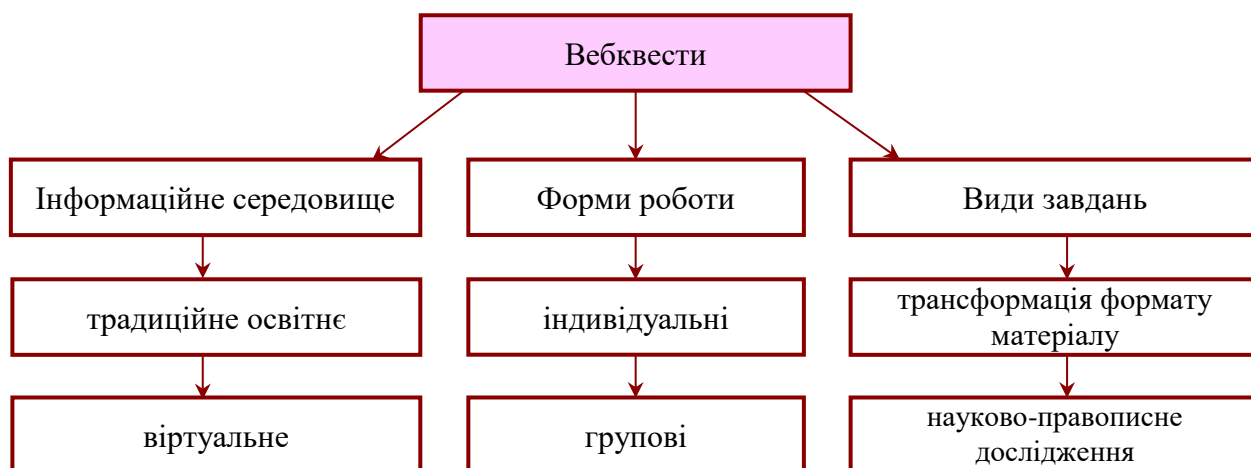


Рис. 2.1. Класифікація вебквестів

Пропонуємо структуру вебквесту під час вивчення правописного матеріалу:

I – настановно-мотиваційний етап – включає педагогічне стимулювання до самопізнання правописного матеріалу, визначення мети пошуку, визначення проблеми, створення атмосфери співпраці;

II – функційно-дослідницький етап передбачає чітке формулювання правописного завдання, актуалізацію вивченого із зазначеної теми, визначення послідовності процесу виконання завдання, вибір шляхів вирішення проблеми, опрацювання інформації за рекомендованими інтернет-ресурсами, друкованими лінгвістичними виданнями, здійснення критичного аналізу й структурування інформації, окреслення термінів реалізації пошуку, створення маршрутного листа вебквесту, розроблення критеріїв оцінювання;

III – презентаційно-оцінювальний етап підсумовує досвід, який отримали студенти під час самостійної роботи над вебквестом, включає оформлення результатів роботи, її презентацію, захист роботи, рефлексію, обмін думками і бланк критеріїв оцінки виконаного завдання.

Наприклад, напередодні Дня української писемності та мови рекомендуємо студентам підготувати вебквест «Українська писемність: історія та сучасність» за поданим маршрутним листом (табл. 2.2).

Маршрутний лист до вебквесту
«Українська писемність: історія та сучасність»

№з/п	Завдання	Форма роботи	Рекомендовані інформаційні ресурси
1.	Історія становлення та розвитку української писемності	групова: мовознавці, археологи, історики	<p>1. Огієнко І. І. Історія української літературної мови / упоряд., авт передмови і коментарів М. С. Тимошик. 2-ге вид., випр. Київ : Наша культура і наука. 2004. 436 с.</p> <p>1. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. Київ : АртЕк, 2001. 392 с.</p> <p>2. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. / за ред. С. О. Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.</p> <p>3. Історія української мови - https://uk.wikipedia.org/wiki/Історія_української_мови</p> <p>4. Історія розвитку української літературної мови - http://uastudent.com/istorija-rozvytku-ukrainskoi-literaturnoi-movy</p> <p>5. Вітюк В. В. Історичний аспект розвитку української писемності. <i>Наукові записки Національного університету «Острозька академія»</i>. Серія «Філологічна». Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 141–145.</p>
2.	Трипільська писемність	групова: мовознавці, археологи, історики	<p>1. Брайчевський М. Походження слов'янської писемності. 3-тє вид. Київ: Видав. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 154 с.</p> <p>2. Методика навчання каліграфії в сучасній початковій школі / Н. М. Боднар, О. Ю. Прищепа, В. А. Трунова, І. В. Цепова, М. І. Чабайовська. За ред. В. А. Трунової. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 464 с.</p> <p>3. Михайлов Б. Д. Петрогліфи Кам'яної могили. <i>Пам'ять століть</i>. 1997. № 3.</p> <p>4. Паламарчук Є., Андрієвський І. Зорі Трипілья : http://www.zori.dokladno.info/tereni-dukhovnikh-ta-ntelektualnikh-nadban/trip-lske-pismo-2.html3</p> <p>5. http://uk.wikipedia.org/wiki/Фестський_диск.</p>
3.	Слов'янські абетки – кирилиця і глаголиця	групова: мовознавці, історики, бібліографи	<p>1. Німчук В. В. Глаголиця. <i>Енциклопедія історії України</i> : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін.; Інститут історії України НАН України. України. Київ : Наук. думка, 2004. Т. 2. 518 с.</p> <p>2. В. В. Німчук. Кирилиця. <i>Енциклопедія історії України</i> : у 10 т. / редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. ; Інститут історії України НАН України. Київ : Наук. думка, 2007. Т. 4. 528 с.</p>
4.	Найдавніші пам'ятки української писемності	групова: мовознавці, історики, бібліографи	<p>1. Повість минулих літ. http://ukrclassic.com.ua/katalog/usna-narodna-tvorchist-ta-davnya-ukrajinska-literatura/1262-povist-minulikh-lit.</p> <p>2. Велесова книга. Кириличні пам'ятки часів Київської Русі: «Остромирове Євангеліє»,</p>

			«Пересопницьке Євангеліє», «Ізборники Святослава», «Слово про закон і благодать», «Повчання дітям» В. Мономаха, «Слово о полку Ігоревім», літописи
5.	Українські букварі як основний засіб навчання грамоти у ХІХ-ХХ столітті	групова: мовознавці, лінгводидакти бібліографи	1. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки. Київ : Знання, 2003. 450 с. 2. Огієнко І. Історія українського друкарства. Київ : Наша культура і наука, 2007. 536 с. 3. М. С. Вашуленко, В. В. Німчук. Буквар. <i>Українська мова. Енциклопедія</i> . Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2000.
6.	Історія сучасного українського правопису	групова: мовознавці (5 груп)	1. Бурячок А. Що змінилося в українському правописі? Київ : Наукова думка, 1994. 47 с. 2. Вітюк В. В. Роль Івана Огієнка в історії розвитку українського правопису. <i>Іван Огієнко і сучасна наука та освіта</i> . Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. ХУ. С. 19–24. 3. Найголовніші правила українського правопису. Київ, 1921. 24 с. 4. Німчук В.В. Історія українського правопису:ХVІ–ХХ ст. Київ : Наукова думка, 2004. 569 с. 5. Німчук В. В. Граматика М. Смотрицького – перлина давнього мовознавства. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://litopys.org.ua/smotrgram/sm01.htm . 6. Огієнко І. Нариси з історії української мови: система українського правопису. Вінніпег : Накладом т-ва «Волинь», 1990. 216 с. 7. Український правопис: 1-е вид. Харків : Держвидав України, 1928. 103 с. 8. Український правопис. Харків-Київ : Радянська школа, 1933. 95 с. 9. Український правопис. Київ : Укр. держ. в-во, 1946. 179 с. 10. Український правопис. 2-е вид. Київ : В-во АН УРСР, 1960. 272 с. 11. Український правопис. 3-тє вид. Київ : Наукова думка, 1990. 239 с. 12. Український правопис. 4-те вид. Київ : Наукова думка, 1993. 240 с.
7.	Нова редакція українського правопису 2019 року	групова: мовознавці (5 груп)	1. Бистрицький М. Неофіційні зміни в чинній українській орфографії. К., 2012. Режим доступу до статті: http://izbomvk.org.ua/pravopus/zminy.htm . 2. Український правопис у новій редакції : https://mon.gov.ua .
Презентація роботи, її захист, створення мультимедійного ресурсу Padlet			

Вебквест – це інноваційний метод освітнього процесу, що сприяє вирішенню проблемно-пошукових, дослідницьких завдань, сприяє зростанню позитивної мотивації студентів до навчання, дозволяє поєднувати індивідуальні та групові форми роботи, акумулює лінгводидактичні компоненти для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Упродовж останніх років особливо актуальною є технологія картування мислення – майнд-меппінг або *метод інтелект-карт* [669]. Інтелект-карти допомагають тим, хто навчається, усвідомити й узагальнити отриману ними інформацію завдяки її структуруванню: по-перше, – це концентрація на важливих (вузлових) моментах, оскільки кожен новий вузол інтелект-карти, особливо якщо він виділений кольором і піктограмами, є новим центром асоціації, і, відповідно, відбувається так звана емпфаза (концентрація на центрі композиції), що допомагає кращому запам'ятовуванню інформації; по-друге, – це візуально чіткі асоціації, які дають змогу співвідносити «в просторі» різні поняття й терміни, формується пов'язана система понять за дедуктивними та індуктивними методами, що набуває особливого значення під час формування професійної компетентності майбутніх фахівців.

Проблему створення інтелект-карт розробляють американські вчені – Тоні та Барі Б'юзени, Х. Мюллер, В. Копил, Б. Санто, Б. Твісс, В. Хартман, Р. Фостер та ін. Серед вітчизняних науковців – О. Аксьонова, А. Гордєєва, Я. Катюк, Н. Терещенко та ін.

Інтелект-карта була винайдена Тоні Бьюзенем, англійським психологом, який встановив рекорд у запам'ятовуванні великих обсягів інформації. Інтелект-карти сприяють розвитку правої півкулі головного мозку людини, що, як правило, є менш розвиненою. Застосування інтелект-карт уможливорює підключення до оброблення інформації лівої півкулі, що відповідає за логіку, аналіз, мову, і праву півкулю, яка домінує у сфері уяви, кольору, тривимірного сприйняття. Залучення обох півкуль мозку рівною мірою робить

інтелектуальну роботу більш плідною, тоді як традиційно в освітньому процесі використовують переважно лівопівкульні ментальні здібності [669].

Інтелект-карти можна створювати за допомогою комп'ютерних програм, зокрема: MindJet Mind Manager, FreeMind, Concept Draw, Bubbl.us та ін.

На основі вивчення думок Т. Б'юзена, Б. Б'юзена, І. Радченко, М. Бирки та ін. ми пропонуємо сім основних етапів розроблення інтелект-карт:

1. У центрі листа розміщуємо центральний образ, що символізує основну ідею.

2. Від центрального образу відходять гілки першого рівня, *що* розкривають центральну ідею. Важливо розміщати слова на гілках, а не в колах та паралелепіпедах, що висять на цих галузках. Гілки повинні бути живими, гнучкими, загалом, органічними. Малювання інтелект-карти в стилі традиційної схеми повністю суперечить ідеї майндмеппінгу.

3. Від гілок першого рівня (за необхідності) відходять гілки другого рівня розукрупнення, що розкривають ідеї, написані на гілках першого рівня. Бажано використовувати різні кольори для основних гілок; це допомагає цілісному і структурованому сприйняттю інформації.

4. На кожній лінії потрібно писати тільки одне ключове слово. Необхідно варіювати розмір букв і товщину ліній залежно від ступеня важливості ключового слова.

5. Скрізь, де це можливо, додаються символи та графіка, що асоціюються з ключовими поняттями/словами. Інтелект-карта взагалі може цілком складатися з малюнків.

6. За необхідності малюються стрілки, що сполучають різні поняття на різних гілках.

7. Для більшого розуміння гілки нумеруються і додаються ореоли.

Створення інтелект-карт передбачає роботу з декількома кольорами (не менше трьох), оскільки колір – це потужний інструмент сприйняття, і використання його з метою виділення і структуризації думок є обов'язковим. Найпростіше використання кольору – малювання центрального образу й гілок,

що виходять з нього, одним кольором, кольори гілок підпунктів – іншим кольором, а написи над ними – третім кольором. Колір повинен використовуватися якнайефективніше [31, с. 6]. Так, на думку Т. Б'юзена, для особливо важливих питань бажано виділяти гілки теплими кольорами (червоним, помаранчевим, жовтим), а написи над ними робити ахроматичними (чорним і сірим). Для інших елементів гілки можна робити ахроматичними кольорами, а написи над ними – холодними [669].

Презентуємо зразки для укладання інтелект-карт під час вивчення тем «Правопис складних слів», «Уживання розділових знаків» у курсі «Практикум з українського правопису», які можна використати на практичних заняттях для чіткої структуризації та систематизації правописного матеріалу (рис. 2.2, 2.3).

Застосування інтелект-карт під час вивчення лінгвістичного матеріалу є цілком виправданим, оскільки сприяє розвитку критичного мислення студентів, відображає системність і цілісність знань, на 10-15 % покращує запам'ятовування й оброблення інформації, візуалізує навчальний матеріал і тим самим підвищує ефективність занять з української мови у закладах вищої освіти.

На нашу думку, застосування інтелект-карт у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи покращить сприйняття, осмислення й запам'ятовування правописних відомостей, позитивно вплине на їхню мотивацію до навчальної діяльності. Тому для пошуку ефективних шляхів лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців початкової школи необхідно впроваджувати в освітній процес закладів вищої освіти інноваційні технології навчання – майнд-меппінг – укладання інтелект-карт (карт пам'яті, карт розуму, карт мислення).

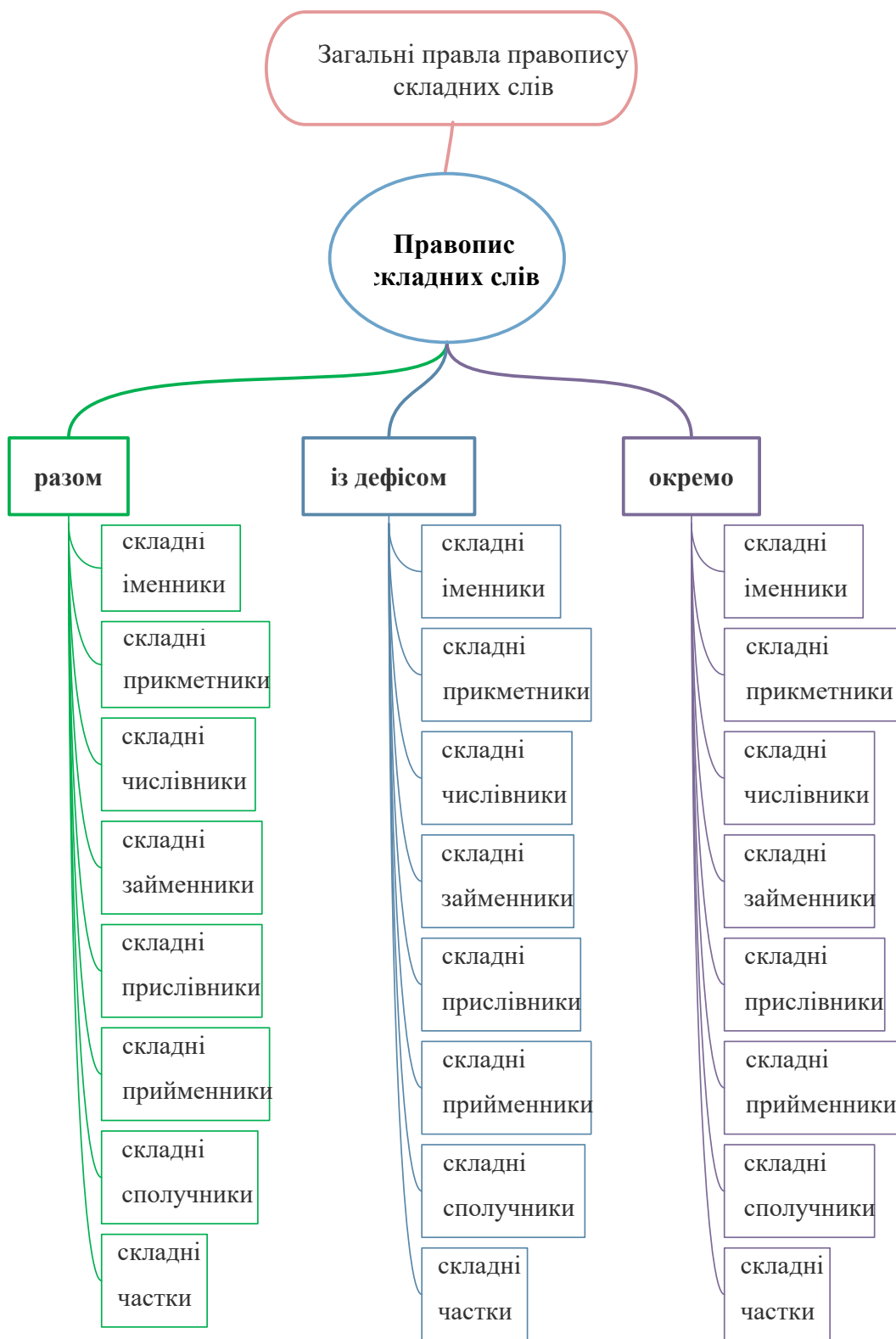


Рис. 2.2. Інтелект-карта до теми «Правопис складних слів»

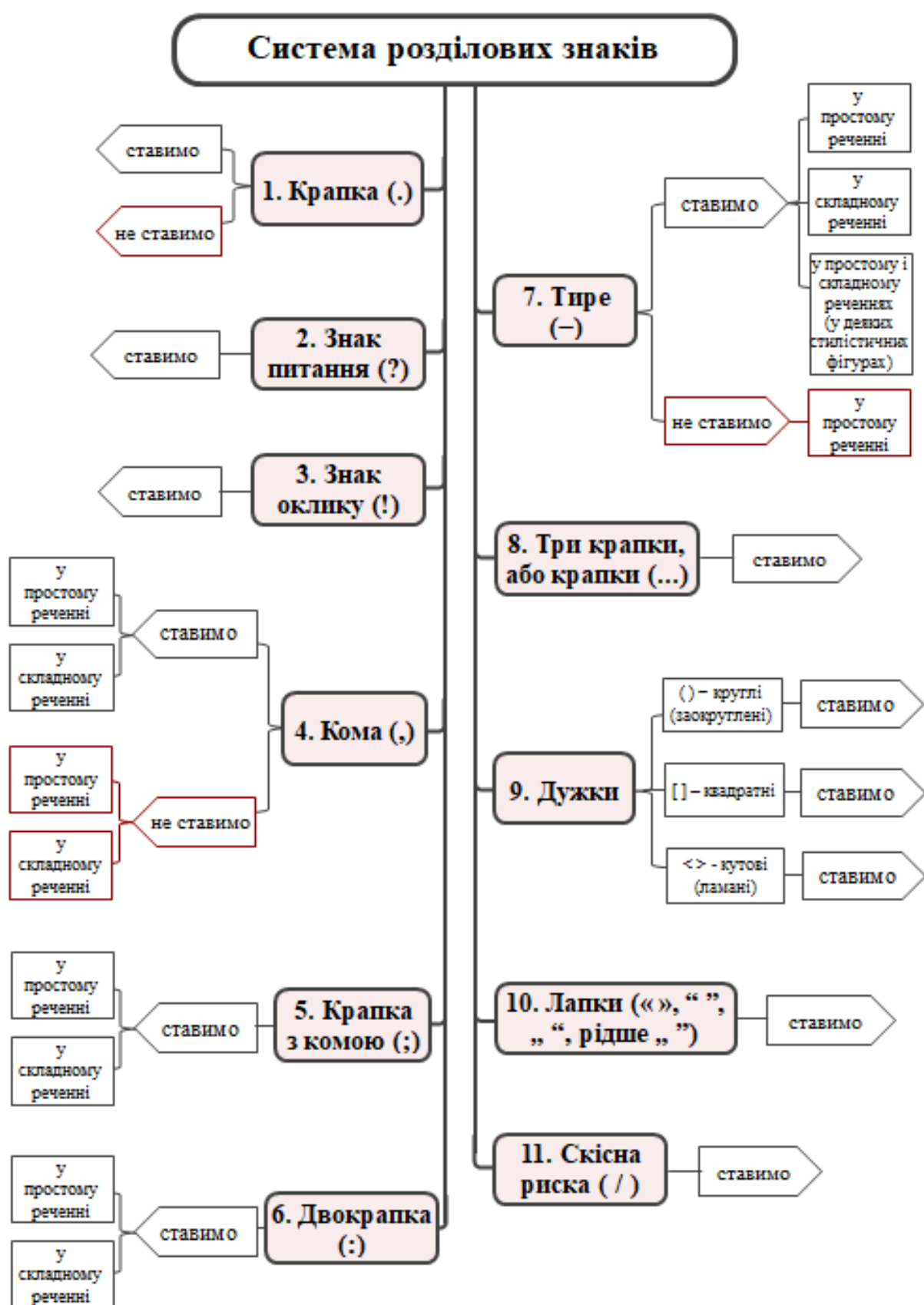


Рис. 2.3. Інтелект-карта до теми «Уживання пунктуаційних знаків»

Застосування традиційних та інноваційних методів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи мотивує студентів до здобуття нових знань із правопису шляхом пошуків істини та єдино правильних способів з'ясування її, спонукає до опрацювання великої кількості додаткових лінгвістичних джерел, породжує прагнення розв'язати протиріччя між правописними знаннями й незнанням орфограм чи пунктограм. Із власного досвіду переконалися, що описані методи є результативними для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У сучасному освітньому процесі вищої школи застосовуються як традиційні, так й інноваційні методичні прийоми в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. Проте часто можна помітити, як студенти не розрізняють терміни «метод» і «прийом». Ці дефініції близькі, але не тотожні. Загальновідомо, що прийом співвідноситься з методом як частина цілого, як компонент, елемент, деталь методу.

Розглянемо тлумачення поняття «прийоми навчання» в лексикографічних працях. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» значення слова «прийом» розкривається як «спосіб виконання або здійснення чого-небудь. Метод дослідження, вивчення чого-небудь» [77, с. 1117]. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка «прийом навчання» подано як «окремі операції, розумові чи практичні дії вчителя або учнів, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає певний метод. Наприклад: прийоми активізації розумової діяльності при усному викладі знань (порівняння, зіставлення); прийоми стимулювання, контролю й самоконтролю; метод бесіди включає такі прийоми: виклад інформації, активізацію уваги та мислення, прийоми запам'ятовування, ілюстрацію тощо» [170, с. 269]. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» за редакцією

М. Пентилюк прийоми навчання мови визначено як «систему дій та операцій взаємозв'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовану на досягнення часткової мети. Прийоми навчання мови входять до структури методів навчання» [543, с. 196]. Принагідно зауважимо, що в «Термінологічному словнику з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» за редакцією Є. Чернишової [563], в «Енциклопедії освіти» за редакцією В. Кременя [220] для поняття «прийом навчання» окремої статті не визначено.

Заслуговують на увагу твердження Є. Пасічника, З. Слєпкань про те, що «методи і прийоми взаємопереходять одні в одних» [414, с. 130]; «... той самий спосіб діяльності може виступати то як метод, то як прийом навчання» [535, с. 118], відповідно до цього в навчальній практиці поширеним є вислів «методи і прийоми», що сприймається як цілісний термін. Сучасний розвиток дидактики в цілому та лінгводидактики, зокрема, дає змогу умовно диференціювати методи і прийоми з метою глибшого розуміння їх призначення.

У процесі формування правописної грамотності студентів доцільно застосовувати традиційні та інноваційні методичні прийоми. Ефективними традиційними прийомами навчання орфографії є аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, орфографічний розбір, пунктуації – аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, пунктуаційний розбір, конструювання, трансформація речень.

Чільне місце в навчанні правопису мають посісти інноваційні методичні прийоми: «Бортовий журнал», «Кластер», «РАФТ», читання з маркуванням тексту «INSERT», «Навчаючи – вчуся», «Правильні та хибні висловлення» та ін.

Із метою осмисленого вивчення нової редакції «Українського правопису» [576] рекомендуємо використовувати методичний прийом «Бортовий журнал».

Мета методичного прийому – навчити студентів організовувати й

систематизувати інформацію через фіксацію актуалізованих знань і знань, здобутих у процесі навчання.

Алгоритм застосування методичного прийому

Крок 1. Перед вивченням нового матеріалу запишіть відповіді на запитання: «Що мені відомо з цієї теми?» – у ліву колонку таблиці.

Крок 2. Після ознайомлення з новим матеріалом дайте відповідь на запитання «Що нового я дізнався (дізналась)?» – у праву колонку таблиці.

Крок 3. Перечитайте та порівняйте записи в лівій та правій колонках таблиці. Підсумуйте результати роботи.

Крок 4. Обговоріть результати в парах і представте їх одногрупникам.

Таблиця 2.3

Графічне зображення методичного прийому «Бортівий журнал»

Що мені відомо з цієї теми?	Що нового я дізнався (дізналась)?
Орфографія	
Правопис слів разом	
Правопис слів із дефісом	
Правопис слів окремо	
Варіативні зміни	
Правопис фемінітивів	
Пунктуація	

Результат роботи – заповнена таблиця, яка сприяє вдумливому читанню та глибокому осмисленню нових змін у правописі української мови.

Кластер

Мета методичного прийому – виробити вміння графічної організації матеріалу, що дозволяє унаочнити думки, які виникають щодо певної теми, у процесі читання тексту, пошуку взаємозв'язків між окремими поняттями, спільного дослідження інформаційного поля теми.

Алгоритм застосування методичного прийому

Крок 1. У центрі чистого аркуша паперу (дошки), документу Word, слайду Power Point запишіть ключове слово або речення.

Крок 2. Навколо ключового слова запишіть слова, які відображають ідеї, факти, образи, дотичні до цієї теми.

Крок 3. Довкола записаних слів встановіть зв'язки між поняттями.

Крок 4. Запишіть стільки ідей, скільки можуть запропонувати студенти.

Результат роботи – структура, схема, яка графічно відображає міркування, визначає інформаційне поле теми.

Доцільно застосовувати методичний прийом «Кластер» після ознайомлення студентів із § 141–143 «Українського правопису». Як результат роботи можна укласти кластер (рис. 2.4).

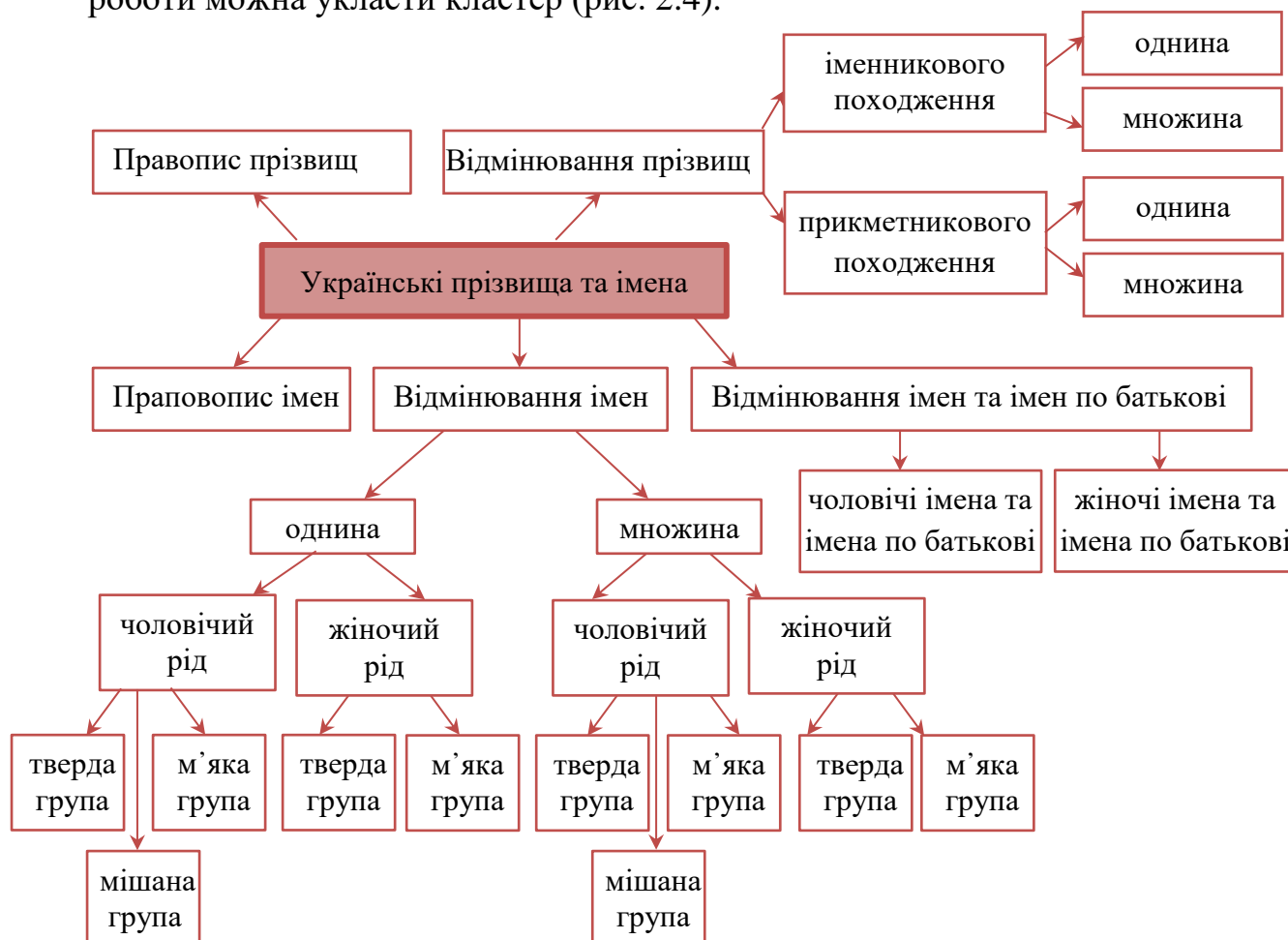


Рис. 2.4. Графічне зображення методичного прийому «Кластер» після вивчення теми «Правопис та відмінювання українських прізвищ та імен»

РАФТ

Трактування терміна РАФТ: Р – роль (*Хто пише?*), А – аудиторія (*Хто отримує?*), Ф – формат (*У якій формі?*), Т – тема (*Про що це?*).

Мета методичного прийому – навчити студентів застосовувати комунікативні вміння та навички в конкретних життєвих ситуаціях, майбутній професійній діяльності.

Алгоритм застосування методичного прийому

Крок 1. Викладач визначає студентам ролі (або вони це роблять самостійно), пропонує виконати завдання індивідуально, у парах чи групах. Коли студенти визначають зміст своїх ролей, вони мають описати: особистість (*Хто я і який я?*), ставлення (*Що я відчую, у що вірю, про що піклуюсь?*), інформацію (*Чого ще мені потрібно дізнатись про себе в новій ролі?*).

Крок 2. Студенти обирають об'єкт для свого повідомлення.

Крок 3. Студенти обирають форму, яка відповідає їхній ролі, отримувачу й темі (лист, електронний лист, sms-повідомлення, нотатки, графіті, реклама, вірш, казка, есе і т. ін.) і виконують його письмово.

Крок 4. Студенти повинні мати можливість «оприлюднити» ці повідомлення. Це можна зробити шляхом усного представлення, обговорення в групі, читання з авторського стільця і т. под.

Результат роботи – укладена таблиця (табл. 2.4) визначених ролей студентів у процесі виконання правописних завдань.

Таблиця 2.4

Графічне зображення методичного прийому «РАФТ»

Роль (Хто пише?)	Аудиторія (Хто отримує?)	Формат (У якій формі?)	Тема (Про що це?)
студент(-ка)- українець (-нка)	друг (подруга) із родини українських емігрантів	електронний лист, або есе + мультимедійна презентація	про нову редакцію «Українського правопису» (2019 р.)

Читання з маркуванням тексту «INSERT»

Трактування терміна INSERT: I – interactive – самоактивізація, N – noting – нова інформація, S – system – системна розмітка, E – effective – ефективна інформація, RT – reading and thinking – читання та продумування.

Мета методичного прийому – активізувати процес сприйняття інформації та підвищити його ефективність через системну розмітку тексту під час читання й обдумування. Методичний прийом допомагає усвідомлювати текст, виділяти в ньому відоме, невідоме, цікаве, систематизовувати матеріал.

Алгоритм застосування методичного прийому

Крок 1. Викладач заздалегідь визначає текст або його фрагмент для читання з позначками. Текст має містити різноманітну інформацію.

Крок 2. Студенти, працюючи з текстом, одночасно маркують його окремі частини олівцем або маркером на берегах таким чином:

+ – знаком «плюс», що вже відомо;

– – знаком «мінус» – нове;

! – знаком оклику – цікаве й неочікуване;

? – знаком питання – незрозуміле, те, що викликає бажання дізнатися більше.

Крок 3. Після читання тексту студенти систематизують інформацію відповідно до своїх позначок у таблиці (табл. 2.5):

Таблиця 2.5

Графічне зображення методичного прийому «INSERT»

+	–	!	?
<i>Я це знав / знала</i>	<i>Це нова для мене інформація</i>	<i>Це для мене неочікуване</i>	<i>Я хочу дізнатись про це більше</i>

Результат роботи – систематизована таблиця проаналізованої текстової інформації.

Наприклад, застосовуючи методичний прийом «INSERT» під час опрацювання розділу V. Уживання розділових знаків «Українського правопису», студенти маркують інформацію пропонованими позначками, систематизують її у таблиці 2.5.

Навчаючи – вчуся

Мета методичного прийому – навчити студентів здобувати знання самостійно та передавати їх своїм одногрупникам.

Алгоритм застосування методичного прийому

Крок 1. Студенти ознайомлюються із завданнями на картках, які роздає викладач. Коли щось не зрозуміло, запитують про це у викладача, перевіряють, чи правильно зрозуміли інформацію.

Крок 2. Студенти запам'ятовують подану в картках інформацію і готуються до викладу її іншим.

Крок 3. За інструкцією викладача студенти коротко ознайомлюють зі своєю інформацією інших одногрупників та одногрупниць.

Крок 4. Студент (студентка) спілкується тільки з однією особою. Переказавши їй (йому) свою інформацію, уважно слухає повідомлення від неї (нього) та запам'ятовує її.

Крок 5. Коли час виконання завдання завершиться, студенти розказують у групі, про що вони дізналися від інших.

Результат роботи – зв'язна розповідь студентів про нову інформацію за темою заняття.

Наприклад, під час вивчення теми «Правопис слів іншомовного походження. Приголосні звуки і букви на позначення приголосних звуків» можна застосувати методичний прийом «Навчаючи – вчуся» із використанням таких карток: «Звук [l]», «Звук [g], [h]», «Буквосполучення th у словах грецького походження», «Букви w, th у словах англійського походження», «Буквосполучення ll, ill у словах французького походження», «Звук [j]», «Неподвоєні й подвоєні букви на позначення приголосних звуків».

Таким чином, протягом десятиліть у центрі уваги провідних науковців залишається питання підвищення орфографічної та пунктуаційної грамотності студентів закладів вищої педагогічної освіти, тому що оволодіння нормами писемного мовлення і вироблення у здобувачів вищої освіти компетентностей комунікативно доцільно користуватися засобами мови в усіх видах мовленнєвої діяльності є одним із найважливіших завдань вивчення української мови в закладах вищої освіти України. Одним із ефективних шляхів формування правописної компетентності у студентів є застосування традиційних прийомів навчання орфографії (аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, орфографічний розбір) і пунктуації (аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, пунктуаційний розбір, поширення речень, конструювання речень) та інноваційних методичних прийомів: «Бортовий журнал», «Кластер», «РАФТ», читання з маркуванням тексту «INSERT», «Навчаючи – вчуся», «Правильні та хибні висловлення» та ін.

Підготовка майбутніх учителів початкових класів Нової української школи вимагає впровадження в систему підготовки випускників закладів вищої освіти сучасних *засобів навчання*, що сприяють фаховому зростанню студентів за допомогою засобів усемережжя. Нині виклики інформаційного суспільства, вимоги Нової української школи, поява електронних засобів навчання нового покоління потребують фахівців, які володіють новою технікою та інноваційними технологіями в інформаційно-освітньому середовищі. Обґрунтовуючи необхідність оволодіння майбутніми педагогами основ сучасних засобів навчання, Е. Тоффлер стверджує, що «У ХХІ столітті безграмотним вважається вже не той, хто не вміє читати і писати, а той, хто не вміє вчитися, доучуватися й переучуватися» [568]. Тому особливої актуальності у наш час набуває питання впровадження в лінгвометодичну підготовку майбутніх учителів початкової школи сучасних засобів навчання, оскільки рівень комунікативної компетентності, зокрема правописної

грамотності студентів сучасних закладів вищої освіти, залишається невисоким. Відтак одним із шляхів удосконалення вивчення правопису в закладах вищої педагогічної освіти вважаємо впровадження електронних освітніх ресурсів, інформаційно-комунікаційних комплексів, створення інформаційно-освітнього середовища, адже добре продумані засоби навчання сприяють підвищенню ефективності кожного з методів і прийомів навчання.

Питання засобів навчання, освітніх ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій описано в працях В. Бикова [31; 32], Н. Дарчук [199], Г. Корицької [276], С. Омельчука [400], О. Семеног [517], Л. Струганець [549], І. Хворостяного [606], І. Ющука [656] та ін. Аналіз літературних джерел підтверджує доцільність та актуальність пошуку оптимальних шляхів удосконалення правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

У педагогіці та лінгводидактиці спостерігаємо одностайні визначення поняття «засоби навчання» як засобів, за допомогою яких здійснюється процес навчання мови» [543, с. 87], проте маємо різні підходи науковців до класифікації засобів навчання. Так, С. Терепиций вважає, що «види засобів навчання досить різноманітні, їх склад залежить від рівня розвитку науки, техніки та інформаційних технологій» [560, с. 84]. О. Новиков поділяє засоби навчання на 1) матеріальні; 2) інформаційні; 3) мовні; 4) логічні; 5) математичні [381, с. 120–121]. В. Краєвський, А. Хуторський пропонують класифікувати засоби навчання за такими ознаками: склад об'єктів (матеріальні та ідеальні); складність (прості і складні); спосіб використання (динамічні та статичні); характер впливу (візуальні, аудіальні, аудіовізуальні); носії інформації (паперові, магнітооптичні, електронні та лазерні); відношення до технологічного процесу (традиційні, сучасні та перспективні) засоби навчання [284, с. 269–270]. М. Пентилюк до дидактичних засобів навчання відносить «підручники, дидактичний матеріал, наочність, технічні засоби» [543, с. 87].

Вагомими засобами формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи вважаємо зразкове мовлення викладача, стилістично довершені тексти художньої та науково-популярної літератури.

Мовлення викладача має бути чітким, виразним, розміреним, із підвищенням сили голосу під час уведення нових понять, із дотриманням норм орфоепічної вимови, із логічно зв'язним описово-розповідним чи проблемним викладом матеріалу. Проблемний виклад правописного матеріалу сприяє підвищенню пізнавальної активності студентів, свідомому опануванню знань із графіки, орфографії та пунктуації.

Важливу роль у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відіграють *навчальні тексти*, бажано об'єднані однією тематикою, різних мовних стилів: художнього (народна творчість і художня література), наукового (наукові статті, уривки текстів із науково-популярних посібників), публіцистичного, офіційно-ділового, розмовно-побутового. На прикладі готових текстів студенти мають змогу побачити, як орфографічні та пунктуаційні норми функціують у мовленні, або ж за завданням викладача здобувачі освіти самостійно творять зв'язні тексти відповідно до призначення, цільової аудиторії, форми подачі інформації, дотримуючись правописних правил сучасної української мови.

Невід'ємним складником засобів навчання в закладах вищої освіти є *навчальні підручники, посібники, словники, наукові праці, методичні рекомендації, фахові періодичні видання, матеріали науково-практичних конференцій, різні засоби комунікації (чати, форуми, електронна пошта, блоги)* тощо. У «Методичних рекомендаціях щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів» зазначено, що «основний текст підручника (навчального посібника) – це дидактично та методично оброблений і систематизований автором навчальний матеріал» [347].

Викладання матеріалу в навчальній книзі має характеризуватися об'єктивністю, науковістю та чіткою логічною послідовністю. Композиція підручника, подання термінів, прийоми введення до тексту нових понять, використання засобів наочності повинні бути направлені на те, щоб передати студентові певну інформацію, навчити його самостійно користуватися книгою, викликати інтерес до предмета, що вивчається» [347].

Впродовж останніх років особливого поширення набувають *електронні освітні ресурси* – «навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали й засоби, що розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і використовуються для забезпечення навчальної діяльності здобувачів освіти» [470]. Так, на лінгвістичному порталі MOVA.info розміщені електронні словники, лінгвокалендар, читальна зала (наукові статті з різних галузей мовознавства) і т. ін. [199]. Цінними є електронна енциклопедія «Українська мова» (розробники – Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови НАН України), словники з культури мови. Л. Струганець розробила навчально-методичний комплекс «Культура мови» в освітньому середовищі Moodle [549].

Переваги *електронного підручника* визначив Л. Скуратівський, стверджуючи, що такий підручник «розкриває нові можливості щодо підвищення грамотності в процесі систематичного використання інформаційних технологій, оскільки передбачає окремі модулі для перевірки грамотності студента, які запропоновано у двох варіантах: а) у межах шкільної програми; б) повному академічному, створюючи необхідні умови для досконалого опанування правописними нормами всіма, хто цього бажає» [533, с. 9].

Заслуговує на увагу думка І. Захарової про «особливу популярність тих електронних підручників, які побудовані на гіпертекстовій основі, що дає змогу рухатися гіперпосиланнями, спеціально представленими у вигляді

малюнка або специфічного виділення слова й супроводжується звуковим, відео- й медіасупроводом навчальної інформації [234, с. 30], що в цілому розширює необхідний обсяг інформації, дає змогу повертатися до вже вивченого, не залишаючи попередньої сторінки, прослухати аудіозаписи й переглянути медіасюжети для кращого сприйняття навчального матеріалу.

Загальновідомими нині є *online ресурси*: Лайфхаки з української мови від EdEra [307], Тренажер із правопису української мови [566], Мова – ДНК нації [370], Classtime [670], Kahoot [678] та ін.

Вимогою часу є використання на лекційних і практичних заняттях *інтерактивної дошки* (SMART Board), що дозволяє презентувати відео-медіаматеріали, звукозаписи, статистичні зображення (схеми, таблиці, фрагменти електронних підручників) тощо.

Універсальним поліфункційним технічним засобом є *комп'ютер*, який може надати «будь-яку навчальну інформацію, довідковий матеріал, дозволяє програмувати різні види вправ, завдань проблемного характеру, запитальників для самоперевірки» тощо [310, с. 160]. Комп'ютер дозволяє інтегрувати зорову наочність зі слуховою, застосовувати мультиплікації, поєднувати колір, динаміку, що в цілому покращує можливості подачі навчальної інформації та підсилює мотивацію студентів до навчання, сприяє більш якісному й свідомому засвоєнню навчального матеріалу, надає науково-пізнавальній діяльності студентів дослідницького, творчого характеру, продовжуючи формувати в майбутніх учителів початкової школи вміння й навички самостійної роботи.

Актуальним нині є створення *персональних сайтів учених*, які містять інформацію про особистість, науково-професійну діяльність, контакти, підручники та посібники, статті, мультимедійні презентації дослідників тощо. Наприклад, персональний сайт Сергія Омельчука [428], школа Івана Ющука [647]. Одним із способів презентації сайту є блог викладача, головний зміст

якого – записи, зображення чи мультимедіа, що регулярно додаються. Наприклад, блог Галини Корицької «Камертон філолога» [276] містить опис досвіду творчих учителів, відеофрагменти конференцій і т. ін.

Ми погоджуємось із думкою Н. Голуб про ефективність традиційних, перевірених часом таких засобів навчання, як: логічні схеми, таблиці, графіки, діаграми, алгоритми, що набули нових форм *графічних організаторів*, зберігаючи при цьому свою сутність [162, с. 235].

Під графічними організаторами ми розуміємо графічне представлення інформації на папері або моніторі у вигляді таблиць, схем, діаграм тощо. Графічні організатори спонукають студентів глибоко вникнути в суть теми, зрозуміти її, осмислити, проаналізувати, узагальнити матеріал і візуально його представити.

Графічні організатори розрізняються за завданнями і за організацією освітнього процесу. Наявні графічні організатори для збирання інформації, послідовності, систематизації й структурування понять, ідей, уявлень або когнітивні графічні організатори категоризації, класифікації відношень, оцінки, розв'язання проблем, вибору кращого рішення, підготовки проєкту, структурування тексту, підготовки творчого письмового завдання тощо.

Рекомендуємо під час вивчення правопису української мови застосовувати алгоритми, концептуальні таблиці, зведені таблиці, Т-таблиці, діаграми Венна, дискусійні сітки Елвермана, картографування тексту, фішбоуни, відеоскрайбінги, скрайбінг-презентації, хмари тегів (слів-термінів-орфограм-пунктограм), кроссенси та ін.

Ефективним засобом підвищення правописної грамотності студентів є *алгоритми*, які забезпечують цілеспрямовану організацію мисленнєвої діяльності та розвиток логічного мислення. М. Пентилюк визначає алгоритм як «систему правил для розв'язування певних навчальних завдань, як чітко визначену логічну та послідовну систему аналітичних дій і окремих операцій, мета яких – вибрати правильну відповідь» [543, с. 12]. Подаємо зразки алгоритмів до теми «Правопис закінчень відмінюваних слів. Відмінювання іменників І відміни» (рис. 2.5, 2.6).

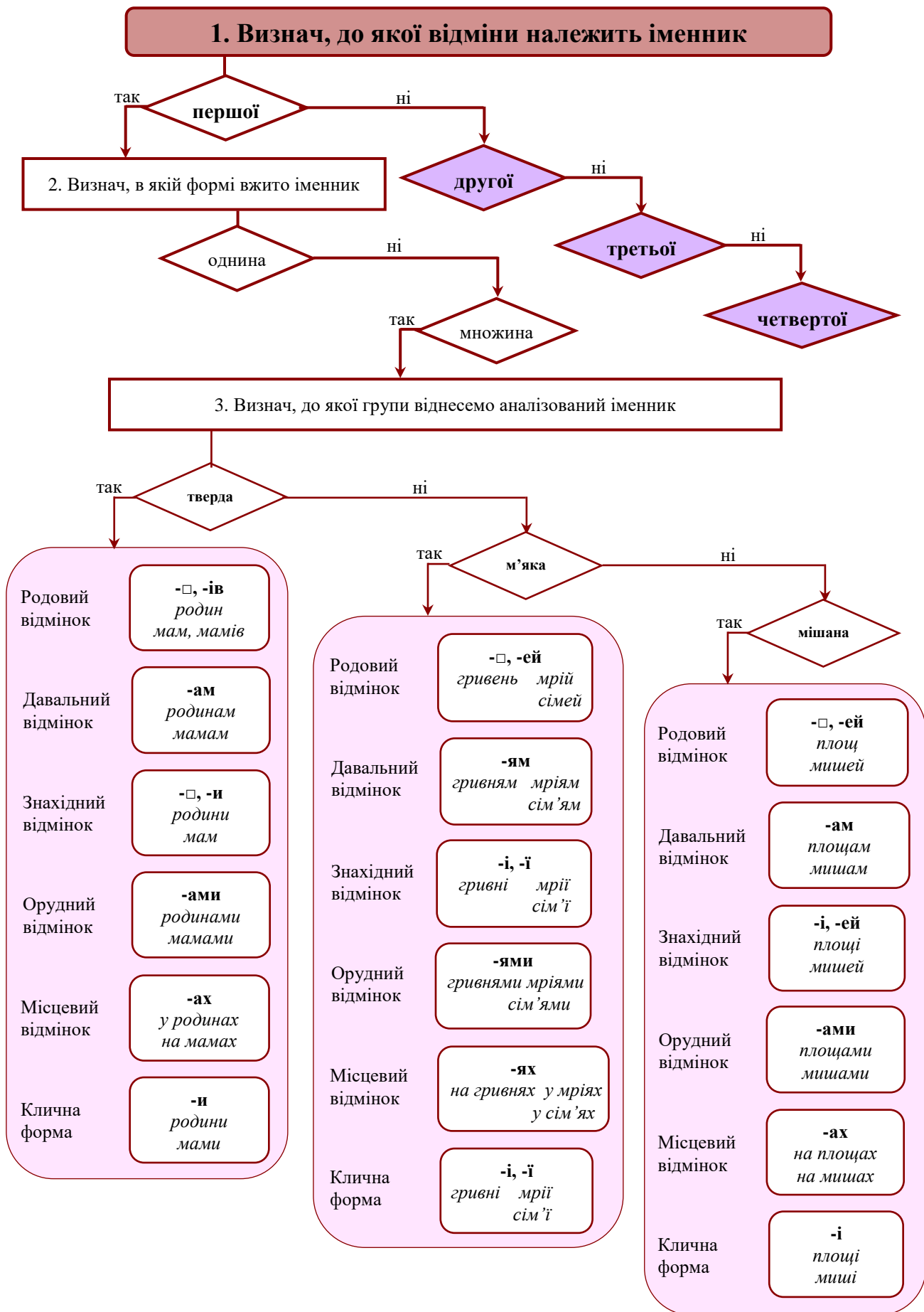


Рис. 2.5. Правопис відмінкових форм іменників I відміни однини

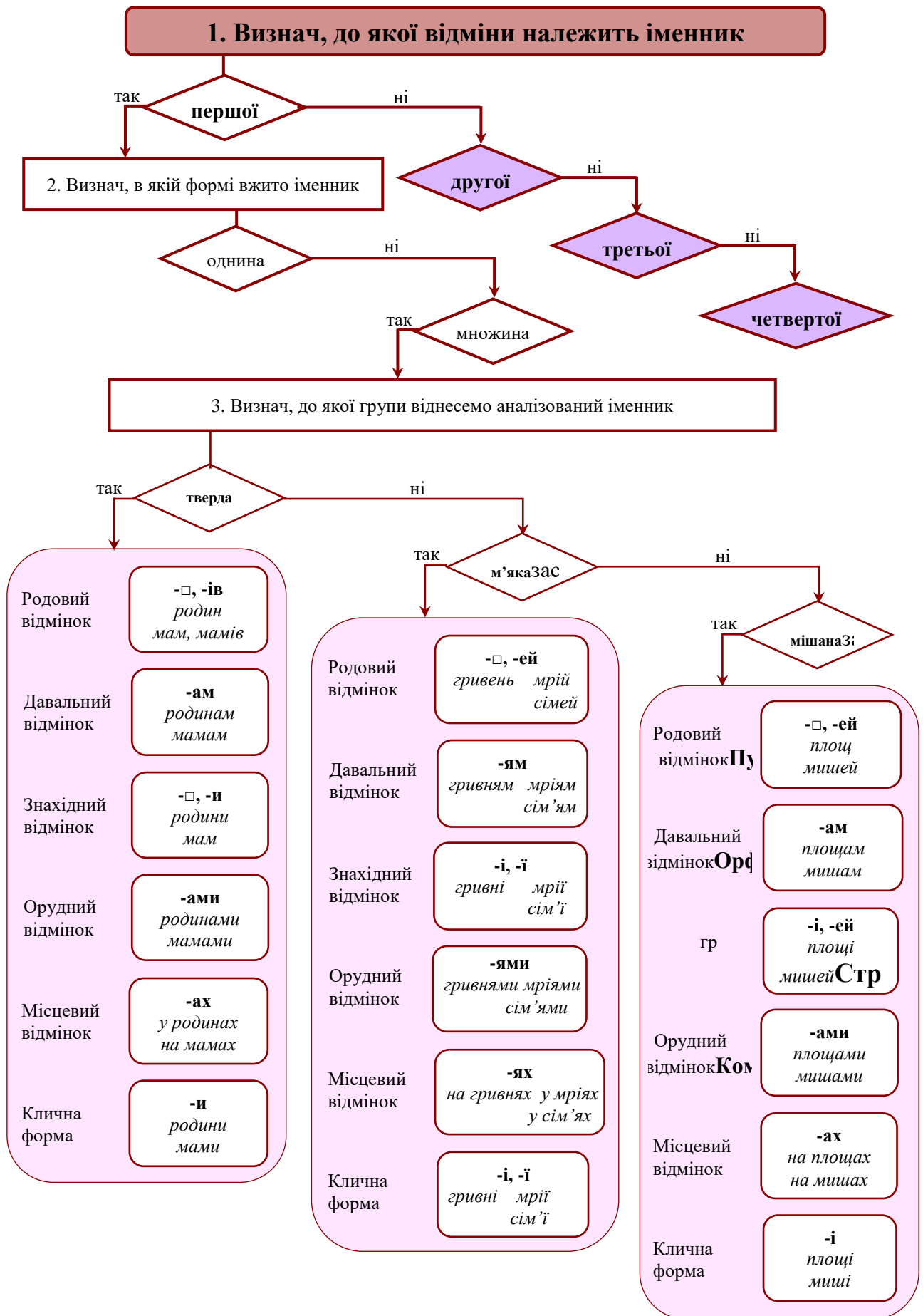


Рис. 2.6. Правопис відмінкових форм іменників I відміни множини

Концептуальну таблицю використовуємо для того, щоб навчити студентів узагальнювати матеріал, розвиваємо в них уміння аналізувати та порівнювати два чи більше правописних понять, правил тощо.

Концептуальну таблицю укладаємо за таким алгоритмом:

1. По горизонталі записуємо те, що аналізується, порівнюється, а по вертикалі – лінії порівняння. Ці лінії порівняння студенти формулюють самостійно.

2. По горизонталі записуємо пропозиції студентів щодо ліній порівняння. Колективно можна укласти одну лінію порівняння, а інші лінії студенти укладають самостійно.

Наприклад, під час вивчення теми «Правопис частки» пропонуємо студентам опрацювати нову редакцію «Українського правопису» [576, с. 47–50] та заповнити подану концептуальну таблицю (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Правопис частки

Лінії порівняння	Пишемо разом	Пишемо із дефісом	Пишемо окремо
частка не			
частка ні			
частка що			
частка то			
частка би (б)			
частка же (ж)			
частки аби-, ані-, де-, чи-, що-, як-			
частка –ся (-сь)			
частки бо-, -но, -от, -то, -таки			
частки будь-, -будь, -небудь, казна-, хтозна-, бозна-			

Наприклад, під час вивчення теми «Правопис складних слів» пропонуємо студентам опрацювати нову редакцію «Українського правопису» [576, с. 32–47] та заповнити подану концептуальну таблицю (табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Правопис складних слів

Лінії порівняння	Пишемо разом	Пишемо із дефісом	Пишемо окремо
складні іменники			
складні прикметники			
складні займенники			
складні числівники			
складні прислівники			
прийменники			
сполучники			
частки			

У зведеній таблиці лінії та об'єкти (поняття) порівняння студенти визначають самостійно, категорії порівняння можна виділяти як до ознайомлення із правописним матеріалом, так і після його прочитання. За допомогою зведеної таблиці можна швидко узагальнити великий обсяг інформації. Подаємо приклад зведеної таблиці, яку можна укласти під час вивчення теми «Правопис слів іншомовного походження» (табл. 2.8).

Таблиця 2.8

Правопис слів іншомовного походження

Правила	Назва орфограм	Правила
пишемо	Написання апострофа	не пишемо
1) після приголосних б, п, в, м, ф, г, к, х, ж, ч, ш, р перед я, ю, є, ї , які позначають сполучення звука [j] з наступним голосним: <i>комп'ютер, інтерв'ю, прем'єр, кар'єра, Рив'єра, Донаг'ю</i> ,	' / ʼ	1) перед йо : <i>курйоз, серйозний</i> ; 2) коли я, ю позначають пом'якшення попереднього приголосного перед а, у : <i>бязь, бюджет, бюро, кювет, мюрид, пюнітр, пюре, фюзеляж</i> ,

Монтеск'є та ін.; 2) після кінцевого приголосного в префіксах, перед я, ю, є, ї : <i>ад'юнкт, ад'ютант, ін'єкція, кон'юнктура, диз'юнкція.</i>		<i>кювет, рюкзак, рюш, Барбюс, Бюффон, Вюртемберг, Мюллер, Гюго.</i>
пишемо	Написання знака м'якшення	не пишемо
1) після приголосних д, т, з, с, л, н перед я, ю, є, ї, йо : <i>кондотьєр, конференсьє, ательє, марсельєза, мільярд, сеньйор, дуенья, віньєтка, каньйон; В'єнтьян, Кордильєри, Севілья, Готьє, Лавуазьє, Мольєр, Ньютон, Реньє, Вінї;</i> 2) у низці слів після л перед приголосним та в кінці деяких слів за традицією або відповідно до вимови: <i>альбатрос, джоуль, кольт, магістраль, фільм; Альберта, Базель, Булонь, Дельфи, Кромвель, Нельсон, Рафаель, Чарльз, Шампань і т. ін.</i>	Ь / Ъ	1) перед я, ю , коли вони позначають сполучення м'якого приголосного з а, у : <i>мадяр, нюанс, Дюма.</i>

Діаграма Венна – це структура, схема у вигляді 2–3 кругів, що перетинаються, для графічного відображення спільного та відмінного в правописі слів, речень.

Для проведення діаграми Венна викладач об'єднує студентів у пари й дає завдання заповнити діаграму Венна. Студенти будують два або три великі круги, які частково накладаються один на одного так, щоб посередині утворився спільний простір, у якому міститиметься інформація, властива обом або трьом орфограмам (пунктограмам), що порівнюються. Студенти укладають список ознак (правил) правописного матеріалу. Спільні ознаки вписують у спільну частину кругів, а відмінні – в інші круги. Потім студенти об'єднуються у групи, порівнюють та доповнюють свої діаграми, або викладач перевіряє їх фронтально.

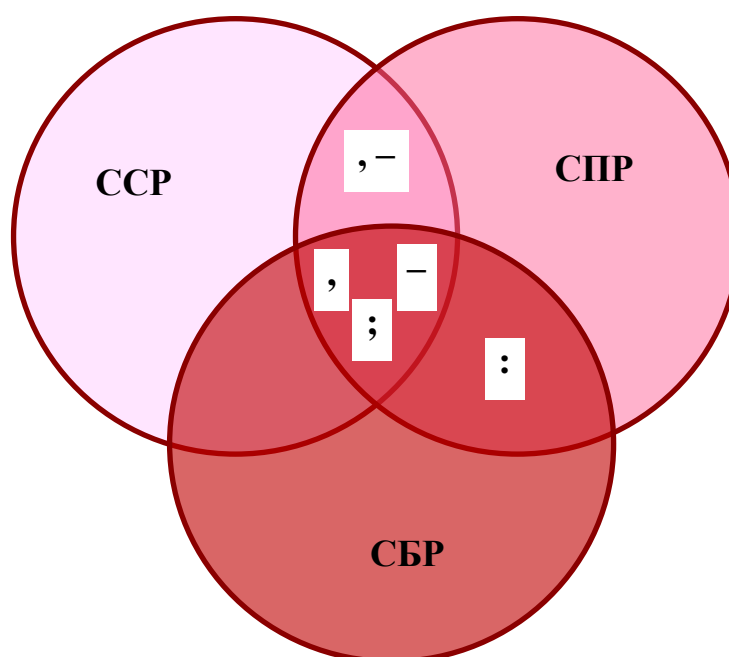
Рекомендуємо застосувати діаграму Венна під час вивчення теми «Пунктуація складного речення». Завдання: Визначити спільні та відмінні пунктуаційні знаки в безсполучниковому, складносурядному, складнопідрядному реченнях (рис. 2.7).

Умовні позначення

ССР	– складносурядне речення
СПР	– складнопідрядне речення
СБР	– складне безсполучникове речення

Пунктуаційні знаки складного речення:

,	кома
;	крапка з комою
–	тире
:	двокрапка
, –	кома і тире



**Рис. 2.7. Графічне зображення діаграми Венна
під час вивчення теми «Пунктуація складного речення»**

Фішбоун – структура, яка дозволяє наочно визначити в процесі аналізу правописного матеріалу конкретні причини, актуальні проблеми, зробити відповідні висновки або представити результати роботи для колективного обговорення.

Для проведення фішбоуна на екрані мультимедійної дошки відтворюємо зображення риб'ячого скелета. У голові скелета записуємо правописну проблему, тему. На верхніх кістках зазначаємо причини виникнення проблеми, на нижніх виписуємо факти, що підтверджують наявність сформульованих причин. У риб'ячому хвості записуємо висновок міркувань.

Наприклад, в українській мові є низка слів, які пишуться за традицією, тобто так, як вони позначалися раніше, хоч у сучасній мові такий правопис не відповідає ні вимові, ні граматичній структурі. Правописна проблема: Як

Отже, в умовах модернізації вищої освіти, оновлення її змісту та структури особливої актуальності набувають сучасні методи, прийоми та засоби навчання, зокрема електронні освітні ресурси, графічні організатори, які сприяють візуалізації правописного матеріалу, а відтак підвищують інтерес до правопису української мови, стійку мотивацію до його вивчення, допомагають чітко впорядкувати та структурувати орфографічний та пунктуаційний матеріал. Ефективне впровадження в освітній процес сучасних методів, прийомів та засобів навчання сприятиме формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

2.4. Лінгводидактичні умови формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи безпосередньо залежить від якості організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, зокрема створення в них сприятливих умов та належної методичної системи навчання. Відтак виникає необхідність визначення й обґрунтування лінгводидактичних умов формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У контексті дослідження вважаємо за доцільне внести уточнення в тлумачення понять «умови», «педагогічні умови» та «лінгводидактичні умови» передусім шляхом аналізу лексикографічних та спеціальних видань.

За «Великим тлумачним словником сучасної української мови», поняття «умова» потлумачено як багатозначне: «1) необхідна обставина, яка уможливорює здійснення, створення чого-небудь; 2) обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається що-небудь; 3) правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, дійсності, та забезпечують роботу чого-небудь» [77, с. 1506].

В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка поняття «умова» розглядається як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [170].

«Умова» є сукупністю причин, обставин, певних об'єктів; впливає на процеси розвитку, виховання та навчання людини, їхню динаміку та кінцеві результати [241, с. 9].

У педагогічному контексті поняття «умова» пов'язується з конструюванням педагогічної системи, як: 1) її компонент, що відображає сукупність внутрішніх (забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (сприяє реалізації процесуального аспекту системи) елементів, що забезпечують її ефективне функціонування і подальший розвиток [241]; 2) характеристика одного з компонентів педагогічної системи, якими є зміст, організаційні форми, засоби навчання і характер взаємин між учителем та учнями [235].

Педагогічні умови розглядаються науковцями як «значущі продуктивні причини, які впливають на протікання і результат дидактичного процесу» [54, с. 25] і можуть прискорювати або гальмувати розвиток та формування педагогічних систем, процесів, явищ, якостей особистості. Крім цього, педагогічні умови трактуються як: сукупність чинників, які впливають на ефективність педагогічного процесу; вимоги до його організації; компоненти, порядок дій навчального процесу; середовище, ситуацію, в яких він здійснюється; правила, засоби, які забезпечують здійснення цілей навчального процесу [601, с. 104].

У нашому дослідженні «лінгводидактичні умови» схарактеризовано як сукупність методичних ресурсів і вихідних лінгводидактичних положень, організація й реалізація яких сприяє ефективному та результативному формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, стимулюванню пізнавальної активності, професійному самовдосконаленню студентів.

Під час визначення лінгводидактичних умов формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи ми виходили з того, що їх змістова спрямованість має створювати таку цілісну структуру, яка б

функціонувала б в оптимальному режимі, враховуючи динаміку досліджуваного процесу.

Лінгводидактичні умови формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи мають певну специфіку, пов'язану зі змістом професійної комунікативної підготовки педагогів, з одного боку, та особливостями функціонування нині Нової української школи, з іншого. На основі врахування суспільного замовлення на бакалавра, освітньо-кваліфікаційних вимог напрямку підготовки 013 «Початкова освіта», аналізу змісту та структури правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначено такі лінгводидактичні умови:

- 1) забезпечення трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи;
- 2) створення освітньо-розвивального правописного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи;
- 3) занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності.

Схарактеризуємо визначені нами лінгводидактичні умови.

Перша лінгводидактична умова – *забезпечення трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи* – є наскрізною системою, спрямованою на забезпечення чітко спланованого й методично доцільного навчання на інтегративній єдності мети, змісту, форм взаємодії викладачів і студентів.

Ідея трансдисциплінарності сформувалася історично на основі досліджень міжпредметних зв'язків у навчанні, міжпредметної інтеграції. На необхідності міжпредметних зв'язків наголошували як педагоги-класики (Дж. Дьюї, Я. Коменський, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинський та ін.), так і сучасні педагоги та психологи (Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, І. Зверєва, І. Лернер, В. Максимова, В. Онищук, М. Скаткін, В. Федорова, В. Фоменко та ін.).

В умовах запровадження компетентнісного підходу в освіті як на рівні початкової школи, так і на рівні вищої освіти постає проблема значно

глибшого проникнення в сутність предметів і явищ, ніж дозволяють міжпредметні зв'язки. Тому виникло поняття трансдисциплінарності як одного з основних способів розширення наукового світогляду, що полягає в розгляді того чи того явища поза рамками якоїсь однієї наукової дисципліни [80]. У статтях 5 і 6 «Всесвітньої Декларації про Вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи» [685] рекомендується розширювати трансдисциплінарність навчальних програм і вчити майбутніх фахівців застосовувати цей підхід до вирішення складних проблем природи і суспільства.

Трансдисциплінарність закладена вже в самій специфіці роботи вчителя початкових класів, який повинен виявляти здатність до професійної усної та писемної комунікації, бути правописно грамотним не лише під час навчання української мови, але й багатьох інших предметів, адже вчитель початкової школи – багатопредметник. Тому й процес формування правописної компетентності студентів, на наше переконання, повинен охоплювати комплекс фахових дисциплін, тобто необхідне систематизоване дисциплінарне поле (рис. 2.10), оскільки вирішити цю проблему в межах однієї навчальної дисципліни неможливо [328].

Рисунок 2.10 ілюструє, що у нашому дослідженні правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи формується на основі трьох дисциплінарних полів – поля лінгвістичних дисциплін («Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Основи культури і техніки мовлення»), поля лінгводидактичних дисциплін («Методика навчання грамоти», «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі», «Каліграфія») і поля педагогічної практики. Відповідно до принципу трансдисциплінарності результатом цього є інтегрований комплекс знань і вмінь, які складають єдність правописної компетентності студентів. Одним із прикладів практичної реалізації трансдисциплінарних зв'язків є дисципліна «Методика навчання мовно-літературної освітньої галузі», що являє собою

незамкнену систему, яка постійно поповнюється новими ідеями, пропонує шляхи їх утілення в практику роботи початкової школи.



Рис. 2.12. Трансдисциплінарне поле формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Трансдисциплінарність розглядають учені як більш високий рівень порівняно з міждисциплінарним, який не обмежується міждисциплінарними відносинами, а розглядає їх усередині системи, де не існує строгих меж між дисциплінами [182; 255]. Трансдисциплінарний підхід передбачає таку організацію освітнього процесу, яка характеризується єдністю і взаємопроникненням наук, поглибленим аналізом методичних підходів, їх ефективності, систематизацією знань із різних дисциплін, виокремленням важливих специфічних компетенцій із лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін. Трансдисциплінарність передбачає також створення єдиної системи понять «навігаційного» характеру, що дозволяють переходити з одного простору дисциплінарного знання в інший, при цьому поєднуючи

близькі фахові знання навколо головних категорій певних дисциплін, їх змістового наповнення, вибору методів та ін. [208, с. 19].

Визначальними особливостями трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є: інваріантність, яка забезпечується обов'язковістю формування всіх субкомпонентів (графічної, орфографічної, пунктуаційної) правописної компетентності студентів; гнучкість (можливість змін, доповнень, розроблення і застосування нових ефективних методів, прийомів, технологій тощо); спіральний характер (наступність і перспективність формування правописної компетентності майбутніх учителів, поступове поглиблення знань і вмінь у процесі вивчення фахових дисциплін та спеціальних курсів); інтегративність (зорієнтованість на інтегровану систему методологічних підходів; синтез наукових знань із декількох дисциплін; інтеграція знань та технологічних умінь) [208, с. 19–20]; тісний зв'язок теоретичної та практичної підготовки студентів; раціональність (практична зорієнтованість на здійснення мети, об'єктивне врахування співвідношення докладених зусиль та їх результатів, прогнозування можливих побічних впливів і їх наслідків) [3].

Для цілісного системного формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи та врахування лінгводидактичної умови щодо забезпечення трансдисциплінарної організації освітнього процесу в закладах вищої освіти передбачено:

1) визначення трансдисциплінарного поля навчальних дисциплін як теоретичної та практичної основи формування правописної компетентності студентів;

2) визначення системи трансдисциплінарних понять «навігаційного» характеру, які дозволяють створити ситуацію взаєморозуміння на основі єдиної системи кодування та декодування навчальної інформації, об'єднати зміст лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін навколо проблеми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи;

3) створення нормативно-методичної бази процесу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи (робочих програм, силабусів, методичних посібників, рекомендацій, дидактичних матеріалів тощо) на трансдисциплінарній основі;

4) розроблення системи міжпредметних навчальних завдань, кейсів, проєктів, моделювання реальних професійних ситуацій для забезпечення трансдисциплінарних зв'язків у процесі вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін та під час проходження педагогічної практики;

5) розроблення системи контрольних тестових завдань трансдисциплінарного характеру задля моніторингу рівнів сформованості правописної компетентності студентів як відображення прагматичного аспекту.

Друга лінгводидактична умова – *створення освітньо-розвивального правописного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи* – сприяє реалізації комплексу можливостей для саморозвитку суб'єктів освітнього процесу.

У сучасних педагогічних дослідженнях розкрито суть понять «освітнє середовище» (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Вербицький, І. Левицька, Л. Кепачевська, І. Улановська та ін.), «соціокультурне середовище», «розвивальне освітнє середовище» (Б. Ельконін, Б. Скоморовський, І. Фурман), «освітній простір» (О. Савченко, В. Селіванова, А. Цимбалару та ін.).

Освітнє середовище закладу вищої освіти розглядається як психолого-педагогічна реальність, що містить спеціально організовані умови для формування особистості майбутнього фахівця та можливості для її розвитку, включені в соціальне і просторово-предметне оточення, сутністю якої є сукупність взаємодій і особистісних особливостей учасників освітнього процесу, змісту освіти, способів його засвоєння [153, с. 124].

Задля створення освітнього середовища розвивального характеру необхідно забезпечити комплекс можливостей для саморозвитку суб'єктів освітнього процесу. Такий комплекс, на думку В. Ясвіна, передбачає наявність

трьох структурних компонентів: 1) просторово-предметного (приміщення для занять); 2) соціального (характер взаємодії суб'єктів навчальної діяльності); 3) психодидактичного (зміст і методи навчання, обумовлені метою і завданням навчального процесу) [666].

Наукові засади розвивального освітнього середовища розробляли такі вчені, як Л. Виготський, Д. Ельконін, В. Давидов, Л. Кларіна, К. Крутій, О. Савченко, В. Панов, В. Петровський, І. Фрумін, А. Цимбалару, В. Ясвін та ін.). Розвивальне освітнє середовище розглядається в психолого-педагогічній науці з кількох позицій: у широкому соціокультурному контексті як певна соціальна спільність, розвивальна сукупність людських відносин, що виступає одночасно як умова та засіб виховання, навчання і розвитку [308]; як середовище, в якому здійснюється розвивальне навчання (Ш. Амонашвілі, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков, І. Якиманська); як простір для розвитку компетентності (Дж. Равен); як сукупність певних умов, впливів, об'єднання суб'єктів освіти, які забезпечують розвиток, навчання, виховання особистості, її самоусвідомлення (І. Карабаєва, К. Крутій, О. Савченко); як сферу особистісного зростання, життєдіяльності людини, взаємодії інформаційного, пізнавального, психологічного, педагогічного накопичення знань, де здійснюється цілеспрямований розвиток особистості (О. Писарчук, К. Шевченко та ін.). Отже, освітнє середовище сьогодні розглядається не лише з погляду адаптації особистості до суспільних умов, підготовки до виконання певних соціальних ролей, а як таке, що надає можливості для розвитку творчих здібностей особистості, зміни її внутрішнього світу, цінностей, особистісних рис, життєвих пріоритетів.

І. Габа характеризує освітнє середовище закладу вищої освіти як багаторівневу взаємодію між його суб'єктами, що, на її думку, дає можливість визначити наявність або відсутність розвивального потенціалу освітнього середовища [149, с. 125].

Визнання того, що джерелом функціювання освітньо-розвивального середовища є спілкування (усна та писемна форми), в процесі якого особистість не лише сама розвивається, взаємодіючи з іншими особами, а й під час власної активної діяльності змінює це середовище. Тому необхідно створити умови для якнайбільш можливого вияву активності майбутніх учителів початкових класів, а саме: підтримувати доброзичливу атмосферу під час комунікації, максимально враховуючи потреби та індивідуальні особливості студентів; створити організаційні, методичні, матеріально-технічні умови для функціювання освітньо-розвивального правописного середовища закладу вищої освіти; забезпечити партнерський суб'єкт-суб'єктний характер комунікативної взаємодії викладачів та студентів як взаємно зацікавлених в успішному формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи (рис. 2.11).

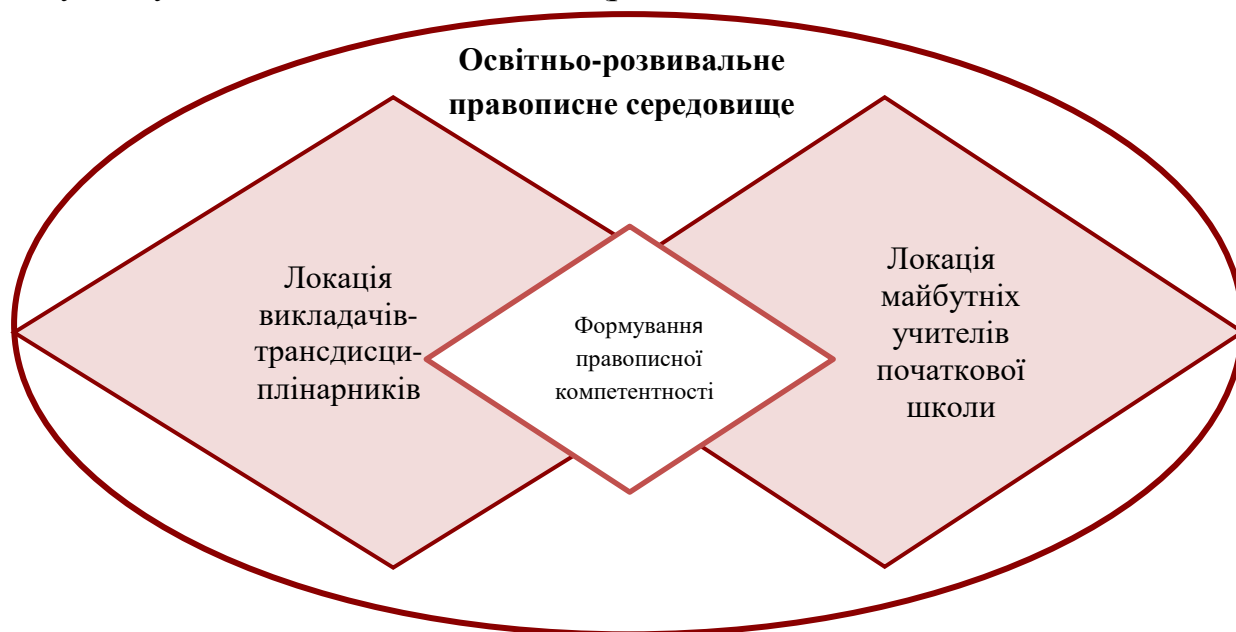


Рис. 2.11. Освітньо-розвивальне правописне середовище

Для впровадження лінгводидактичної умови щодо створення освітньо-розвивального правописного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи передбачено реалізацію таких етапів:

1) створення колективу викладачів-трансдисциплінарників, компетентних у кількох галузях знань, готових до співпраці один з одним, до погодження принципів, позицій, підходів у формуванні правописної

компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки розрізнені зусилля викладачів окремих навчальних дисциплін не дають бажаних результатів, водночас колектив викладачів-трансдисциплінарників як частина освітньо-розвивального середовища дає змогу змодельовати освітній процес, передбачити очікувані навчальні результати;

2) розроблення комплексу навчально-методичного забезпечення з метою оволодіння викладачами й студентами суб'єкт-суб'єктною моделлю комунікативної взаємодії [139; 140; 141; 142];

3) оптимальне поєднання традиційних та інноваційних форм, методів і прийомів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі викладання лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін.

Третя лінгводидактична умова – *занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності* – передбачає здійснення навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи інтегровано, оскільки поєднує такі види, як самостійна, пізнавальна, науково-дослідницька, громадська та ін. Пріоритетну роль у реалізації самостійної діяльності в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відіграє позитивна мотивація студентів, яка охоплює цінності, інтереси, потреби і зумовлює професійне спрямування особистості студентів.

Позитивну мотивацію самостійної діяльності студентів із правописних питань можна реалізувати у формі пізнавального інтересу до її змісту (наприклад, до історії становлення правописної системи української мови), лінгвістичних чи лінгводидактичних особливостей (наприклад, особливостей розвитку умінь і навичок каліграфічного письма у першокласників), способів здійснення (впровадження кейсів, проєктів, графічних дизайнерів і т. под.). Важливо, щоб під впливом інтересу самостійна позааудиторна робота стала

для студентів захоплюючою, продуктивною, приносила задоволення, була поштовхом для глибокого осмислення, майбутнього дослідження.

Позитивна мотивація самостійної діяльності майбутніх учителів початкових класів НУШ формується в процесі їхньої активної навчально-дослідницької та науково-дослідницької роботи. Науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів початкової школи зорієнтована на індивідуальний підхід до виявлення наукових інтересів студентів, їхню участь у різних позанавчальних формах дослідницької діяльності (проблемна група, лабораторія, студентські наукові конференції, освітні центри і т. ін.) з метою здійснення самостійного пізнавального, творчого дослідження. Самостійна позааудиторна робота студентів із формування правописної компетентності передусім спрямована на науково-пошукову діяльність, зокрема опрацювання наукової, навчальної, навчально-методичної літератури, перегляд вебінарів, майстер-класів, відкритих уроків досвідчених учителів початкових класів, підготовки виступів, доповідей, наукових статей, цілеспрямованого самостійного пошуку наукової інформації, здійснення мікродосліджень, вибору й застосування методів наукових досліджень і т. под.

Задля занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності передбачається:

- забезпечення належної організації самостійної роботи студентів та управління нею шляхом попередньої підготовки майбутніх учителів початкової школи до цієї роботи;
- використання ефективних форм позааудиторної самостійної роботи студентів із метою залучення їх до досліджень питань правописної системи української мови;
- розроблення системи навчально-комунікативних, науково-дослідницьких, професійно-комунікативних завдань із метою організації самостійних досліджень питань становлення та розвитку правописної системи української мови.

Отже, за результатами теоретичного дослідження обґрунтовано лінгводидактичні умови формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Подальша дослідницька робота згідно з авторським задумом спрямовувалась на поетапне впровадження методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що корелює з визначеними лінгводидактичними умовами, та доведення їх ефективності в умовах експериментально-дослідницького навчання на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Висновки до другого розділу

Аналіз і синтез мовознавчої літератури в ретроспективі дав змогу з'ясувати, що український правопис формувався протягом багатьох століть і пройшов складний шлях. В історії українського правопису мовознавці виокремили три етапи: *давньоукраїнський* (X–XIV ст.), *староукраїнський* (остання чверть XIV–XVIII ст.), *новоукраїнський* (XIX–XXI ст.). Історія українського письма органічно пов'язана з історією розвитку української мови, з історією українського народу як творця і носія мови. Мова як живий організм, система якого перебуває у постійному русі, видозмінюється, і, у зв'язку з цим, правописний кодекс також зазнає уточнень, коригувань. Донині український правопис не втрачає своєї гостроти й актуальності, змінюється та удосконалюється правописна система української мови.

В українській лінгвістичній та методичній літературі спостерігається різнобій думок щодо визначення кількості принципів українського правопису. З'ясовано, що українська графіка базується на фонематичному та складовому принципах, українська орфографія ґрунтується на фонетичному, морфологічному, історичному (традиційному), диференційованому (семантичному, смисловому, ідеографічному) принципах, в основу української пунктуації покладено структурний (синтаксичний), смисловий та інтонаційний принципи. Провідним із них в орфографії є фонетичний та морфологічний принципи, в пунктуації – структурний та смисловий.

Дослідження дало змогу з'ясувати, що до основних традиційних методів, які реалізують репрезентовану методичну систему формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, належать спостереження й аналіз правописних явищ і фактів, правописний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами. Визначено ефективність упровадження інноваційних методів навчання (кейс-метод, вебквест, метод проєкту, інтелект-карти), які дають змогу активізувати освітній процес, сприяють глибокому засвоєнню інформаційного обсягу правописного матеріалу, навчають моделювати комунікативні ситуації, максимально наближені до реального життя чи майбутньої професійної діяльності, вибудовувати роботу над проєктом.

Обґрунтовано, що у процесі формування правописної грамотності студентів доцільним є застосування традиційних та інноваційних методичних прийомів. Загальновідомими традиційними прийомами навчання орфографії є аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, орфографічний розбір, пунктуації – аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, пунктуаційний розбір, поширення речень, конструювання речень. Варто наголосити на впровадженні в освітній процес інноваційних методичних прийомів: «Бортовий журнал», «Кластер», «РАФТ», читання з маркуванням тексту «INSERT», «Навчаючи – вчуся», «Правильні та хибні висловлення» та ін., які забезпечують пізнавальну активність і самостійність мислення, здатність критично оцінити інформацію і сформувати власну стратегію й тактику вирішення конкретного питання для самоствердження й самореалізації особистості в майбутній професійній діяльності. Незамінним компонентом освітнього процесу є засоби навчання, які забезпечують активність студентів у здобутті нових знань за допомогою інформації, що представлена текстовим, графічним, відео- та фотоматеріалом, допомагають виконати практичні завдання, а також є засобом перевірки засвоєних знань, вироблених умінь, навичок, компетентностей. У результаті аналізу проблеми дійшли до висновку: в умовах модернізації вищої освіти, оновлення її змісту та

структури особливої актуальності набувають інноваційні засоби навчання, зокрема електронні освітні ресурси, графічні організатори і т. ін.

Задля ефективного формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, мотивації їх пізнавальної активності, професійного самостановлення та самовдосконалення визначено такі лінгводидактичні умови: 1) забезпечення трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; 2) створення освітньо-розвивального правописного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; 3) занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності.

Основні положення другого розділу відображено в авторських роботах [88; 93; 96; 100; 101; 103; 109; 112; 117; 118; 123; 124; 129; 130; 131; 132; 134; 138].

РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі проаналізовано навчально-методичне забезпечення з мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін для майбутніх учителів початкової школи. Описано форми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти у проєкції формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Схарактеризовано лінгводидактичний потенціал системи вправ і завдань у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Висвітлено вузлові аспекти організації самостійної роботи для опрацювання завдань із правописних тем студентами спеціальності 013 «Початкова освіта».

3.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу майбутніх учителів початкової школи

Опрацювання змісту законодавчих та нормативних документів із питань вищої освіти дало змогу з'ясувати, що в Законі «Про вищу освіту» (п. 2.8) визначено вимоги до освітніх програм підготовки педагогічних працівників, необхідні для впровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», де наголошено, що «модернізація освітніх програм має передбачати впровадження компетентнісного, особистісно орієнтованого підходів в педагогічній освіті, забезпечення формування загальних (універсальних, ключових тощо) компетентностей, набуття педагогічними працівниками вмінь та досвіду формування компетентностей в учнів, опанування педагогічних технологій, максимальне наближення психолого-педагогічної та методичної підготовки до умов практичної фахової діяльності» [469]. Компетентнісний підхід до підготовки майбутніх учителів початкової школи закладено в чинних навчальних планах, програмах, підручниках, науково-методичних посібниках зі спеціальності 013 «Початкова освіта». Реалізація

компетентнісного підходу в цих документах зумовлена галузевими стандартами вищої освіти України.

За визначенням В. Байденко, «освітній стандарт – образ освіти у її сутнісних параметрах, що віддзеркалює цілі та цінності освіти, її зміст та результати (вимоги до рівня підготовки), основні характеристики освітніх програм, нормативну структуру освітнього процесу, його об'ємну та часову структуру з орієнтацією на поетапне та підсумкове діагностування ступенів досягнення цілі, рівнів освіти й освіченості в масштабах країни та її адміністративних територій, на можливість їх порівняння і зіставлення» [14, с. 311].

Нові стандарти вищої освіти є наступним етапом у розробленні стандартів, що замінюють Галузеві стандарти вищої освіти (ГСВО), які було створено впродовж 2002–2014 років відповідно до вимог законодавства. Стандарти базуються на компетентісному підході й поділяють філософію визначення вимог до фахівця, закладену в основу Болонського процесу та в міжнародному Проєкті Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, TUNING) [346].

Згідно із положеннями статті 32 Закону України «Про вищу освіту» стандарт освіти визначає «вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувачів освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти» [466]. Відповідно до змісту першої частини шостої статті 13 Закону України «Про вищу освіту» Науково-методична рада Міністерства освіти і науки України за участю Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти підготували методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, а науково-методичні комісії розробили ці стандарти [346].

З'ясовано, що нині Стандарт вищої освіти України зі спеціальності 013 «Початкова освіта» перебуває в стані розроблення, натомість діють стандарти вищої освіти закладів вищої освіти, які містять такі складники: перелік спеціалізацій, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників закладів вищої освіти (ОКХ), варіативні частини освітньо-

професійних програм підготовки (ОПП), варіативні частини засобів діагностики вищої освіти (ЗД) та програми навчальних дисциплін. Заклади вищої освіти, розробляючи стандарти, ураховують принципи побудови системи стандартів вищої освіти: *цільспрямованості* – послідовної реалізації вимог законодавчих актів за всіма компонентами нормативного й навчально-методичного забезпечення підготовки фахівців потрібного освітньо-кваліфікаційного рівня; *прогностичності* – формування змісту освіти, що забезпечує здатність індивіда виконувати завдання діяльності, які можуть виникнути в майбутньому, та передбачення можливості засвоєння змісту навчання індивідом щодо його соціально-генетичних здібностей; *технологічності* – забезпечення безперервності й послідовності реалізації етапів розробки нормативної та навчально-методичної документації, за якою результати робіт на попередньому етапі є похідними для роботи на наступному; *діагностичності* – забезпечення можливості вимірів рівня досягнення та ефективності, сформульованих в освітньо-кваліфікаційній характеристиці й реалізованих на основі освітньо-професійної програми цілей освітньої та професійної підготовки [429].

Стандарти вищої освіти закладів вищої освіти, орієнтуючись на мету освіти, визначену Законом «Про освіту», – «... усебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору» [471], мають передбачати результати університетської підготовки як формування системи певних компетентностей випускника закладу вищої освіти, що становитиме основу його професійної компетентності.

Запровадження Національної рамки кваліфікацій сприяє введенню європейських стандартів та принципів забезпечення якості освіти з урахуванням вимог ринку праці до компетентностей фахівців, забезпечує гармонізацію норм законодавства у сфері освіти та соціально-трудових відносин; забезпечує національне і міжнародне визнання кваліфікацій, здобутих в Україні, налагоджує ефективну взаємодію галузей освіти та ринку праці [477].

З огляду на нові тенденції в реалізації вищої освіти особливого значення набуває вдосконалення змісту освіти й укладання освітньо-професійної програми підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта». Цілком закономірно, що в освітньо-професійних програмах спеціальності 013 «Початкова освіта» комунікативне спрямування фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи визначається як одне з пріоритетних. Зокрема, з-поміж загальних компетентностей комунікативна визначається як здатність спілкуватися державною мовою на професійному рівні; володіти навичками літературного мовлення (його усною та писемною формами) в різних сферах комунікації (підкреслення наше) [477].

Основним нормативним документом, що визначає організацію освітнього процесу з конкретної галузі знань та освітнього рівня в закладі вищої освіти, є навчальний план, який розробляють фахівці випускової кафедри на підставі освітньо-професійної програми та визначають перелік і обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік освітнього процесу, форми й засоби здійснення поточного та підсумкового контролю.

Простежимо, яким чином формування правописної компетентності студентів відображено в змісті професійної освіти майбутніх учителів початкової школи. У навчальному плані освітнього рівня *бакалавр спеціальності 013 «Початкова освіта»* закладів вищої освіти визначено такі лінгвістичні та лінгводидактичні дисципліни, подані в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

***Лінгвістичні та лінгводидактичні дисципліни навчальних планів
освітнього рівня бакалавр спеціальності 013 «Початкова освіта»***

Назва закладу вищої освіти	Назви дисциплін
Київський університет імені Бориса Грінченка	«Культура усного і писемного мовлення (українська)»
Національний педагогічний університет імені	«Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом»,

М. П. Драгоманова	
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти»
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»	«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Практикум з української мови»
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича	«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)»
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	«Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Теоретичні основи початкового курсу української мови», «Каліграфія», «Методика навчання каліграфічного письма»
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	«Українська мова (за професійним спрямуванням)»
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)»
Державний вищий навчальний заклад «Криворізький державний педагогічний університет»	«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Каліграфія»
Херсонський державний університет	«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Каліграфія», «Сучасний український правопис», «Формування орфографічної грамотності студентів»
Рівненський державний гуманітарний університет	«Професійне спілкування українською мовою», «Сучасна українська мова з практикумом»
Ізмаїльський державний гуманітарний університет	«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)»

Підґрунтям експериментального дослідження стали лінгвістичні та лінгводидактичні дисципліни. Стрижнем експериментальної методики було обрано нормативну дисципліну «Сучасна українська мова з практикумом» та дисципліни вибіркового циклу «Практикум з українського правопису», «Каліграфія», «Методика навчання грамоти», «Сучасний український правопис», «Формування орфографічної грамотності студентів».

Базову лінгвістичну дисципліну «Сучасна українська мова з практикумом» майбутні вчителі початкової школи опановують упродовж I–II курсів. Мета дисципліни – дати глибокі системні знання фонетичної, лексичної, граматичної структури української мови, виробити практичні

навички лінгвістичного аналізу, забезпечити досконале володіння студентами усним і писемним літературним мовленням. Завдання дисципліни: досягти глибокого усвідомлення майбутніми вчителями початкової школи основних шляхів і процесів розвитку української мови, сформувати вміння аналізувати мовні явища з урахуванням історичних змін; домогтися глибокого розуміння й засвоєння майбутніми фахівцями тем курсу; виробити вміння студентів аналізувати фонетичні, словотвірні, лексичні та граматичні мовні факти згідно з теоретичними відомостями; постійно працювати над формуванням культури усного та писемного мовлення, використовуючи під час практичних занять різноманітний стилістично диференційований дидактичний матеріал; сприяти професійному спрямуванню навчального курсу, враховувати його наступність із відповідним предметом закладів загальної середньої освіти. Вивчаються основні питання з розділів «Вступ», «Фонетика», «Орфоепія», «Графіка», «Орфографія», «Лексикологія», «Фразеологія», «Словотвір», «Морфологія», «Синтаксис», «Пунктуація». Варто зазначити, що такий зміст курсу сучасної української мови для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» традиційно зберігається вже впродовж кількох десятиліть. Успішному формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи сприяє вивчення змісту таких дисциплін: «Практикум з українського правопису», «Каліграфія», «Методика навчання грамоти», «Сучасний український правопис», «Формування орфографічної грамотності студентів».

Аналіз навчальних програм із названих вище дисциплін засвідчив, що кожна з них охоплює частину понять, пов'язаних із темою започаткованого дослідження, а саме: «правопис», «графіка», «орфографія», «пунктуація» («Сучасна українська мова з практикумом»), «орфограма», «пунктограма» («Практикум з українського правопису»). У змісті навчальних дисциплін закладено підґрунтя для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що дозволило створити не лише лінійну систему викладу матеріалу на основі принципів послідовності й наступності в межах однієї навчальної дисципліни, але й спіральну (поступове розширення та

поглиблення знань з тем, що вивчаються) та концентричну (повернення до вже вивчених тем з метою їх актуалізації, глибшого з'ясування сутності правописних явищ).

Вимоги до якісної підготовки майбутніх учителів Нової української школи, до формування професійних компетентностей, з-поміж яких чільне місце відведено мовно-комунікативній компетентності, зумовлюють перегляд змісту мовної підготовки студентів спеціальності 013 «Початкова освіта», оптимізацію технологічного її компоненту та навчально-методичного забезпечення.

У дослідженні проаналізовано зміст підручників й навчальних посібників для студентів закладів вищої освіти, у яких матеріал із графіки, орфографії, пунктуації подано цілісно, у зв'язку з іншими розділами мовознавчої науки. Одним із таких посібників є «Сучасна українська літературна мова» Н. І. Тоцької [569], де розділи «Графіка» та «Орфографія» викладено з урахуванням здобутків лінгвістики та багаторічного досвіду автора з викладання мовознавчих курсів. Теорію графіки української мови подано інтегровано з орфографією, розглянуто правила написання апострофа, знака м'якшення, слів іншомовного походження, власних назв, написання слів разом і з дефісом. Проте посібник не містить правил написання частин мови, творчих, дослідницьких завдань, що зумовлює необхідність використання інших навчально-методичних джерел.

У довіднику із сучасної української мови, виданому авторським колективом (О. Пономарів, Л. Шевченко, В. Різун, Ю. Лисенко) за редакцією О. Пономарева розділ «Графіка» подано в поєднанні з розділом «Орфографія», розкрито поняття «орфограма», «орфографія», описано принципи правопису. Так, Л. Шевченко поділяє принципи правопису на основні (фонетичний, морфологічний і традиційний) та неосновні (диференційні написання, лексико-синтаксичні, словотвірно-граматичні, семантичні), окремо виділяє принцип написання іншомовних слів, для передачі яких використовуються два способи: транскрипція і транслітерація; три принципи –

фонетичний, морфологічний і традиційний – лежать в основі правил, пов'язаних із передачею літерами звукового (фонемного) складу слів. Написання разом, окремо і з дефісом ґрунтується на лексико-синтаксичному, словотвірно-граматичному і традиційному принципах, а вживання великої чи малої літери – на морфологічному, диференційному [558, с. 22].

У посібнику «Українська мова і культура мовлення» О. Пазяк, Г. Кисіль висвітлено відомості з графіки, орфографії, пунктуації, окреслено типові труднощі студентів під час писемного мовлення. До кожної теми є тренувальні вправи і творчі завдання. Однак у посібнику правописний матеріал подано не в повному обсязі. Особливу увагу автори книги приділили правилам культури усного та писемного мовлення. У посібнику вдало реалізовано текстоцентричний підхід до навчання: подано кращі мовні зразки текстів із художньої літератури, публіцистики, видань наукового та офіційно-ділового стилів. Для повторення й закріплення знань наприкінці кожного розділу подаються контрольні питання, у яких зосереджено увагу на основних правилах, та творчі роботи, що дають змогу працювати студентові самостійно [408].

У посібнику Н. Шкурятної, С. Шевчук «Сучасна українська літературна мова» вміщено теоретичний матеріал із правопису та вправи, у яких використано речення та уривки художніх текстів класичних і сучасних письменників української літератури, зразки усної народної творчості, зорієнтовані на формування у студентів умінь і навичок спостерігати за мовними явищами, аналізувати, класифікувати їх, на оволодіння орфографічними та пунктуаційними нормами. Наприкінці розділів є питання та завдання для самоконтролю та закріплення вивченого правописного матеріалу [648].

Навчальний посібник з орфографії та пунктуації «Форсований курс української мови» А. Яреценка [665] містить теоретичні основи української орфографії та пунктуації. Автор зосереджує увагу на аспектах, які викликають найбільші труднощі у студентів. Оригінальним є представлення окремих орфограм на зразок словника-показчика, наприклад, написання прислівникових форм та слів, що пишуться разом, окремо і з дефісом. Проте

правописні вправи та завдання посібника є однотипними, не передбачено поступового ускладнення завдань, відсутні творчі вправи та питання і завдання для поточного контролю правописної грамотності студентів.

У навчальному посібнику «Українська морфологія та орфографія» (В. Христенко, А. Висоцький, Т. Ткаченко) значну увагу приділено писемному мовленню [624]. У посібнику спочатку вміщено орфографічні правила написання іменника, прикметника, числівника, прислівника, прийменника, сполучника та частки, які викладено з урахуванням вимог до рівня випускників закладів загальної середньої освіти. У практикумі вміщено тематично-підсумкові та узагальнювально-підсумкові контрольні роботи з елементами тестування, творчого підходу до вирішення питань правописного характеру, з екскурсами у сферу стилістичної правки, редагування та перекладу.

У третьому виданні підручника «Сучасна українська літературна мова» за редакцією А. Грищенка [555] розділ «Орфографія» подано дуже стисло, з висвітленням принципів орфографії, правил написання слів разом, окремо і з дефісом, уживання великої літери, апострофа, написання слів іншомовного походження та правила переносу слів із рядка в рядок.

І. Юшук у підручнику «Українська мова» [656] висвітлює історію становлення та розвитку письма, слов'янської писемності, розглядає питання унормування українського правопису. Автор описує правила вживання знака м'якшення, апострофа, подовження та подвоєння букв. Правила написання частин мови подано узагальнено під час вивчення розділу «Морфологія». У розділі «Синтаксис і пунктуація» схарактеризовано пунктуаційну систему української мови, висвітлено особливості вживання розділових знаків у різних синтаксичних структурах. Після кожного параграфа є рубрика «Поміркуйте», що сприяє узагальненню й систематизації знань студентів. Крім того, у посібнику вміщено достатню кількість прикладів до кожного правила, пошуково-дослідницькі практичні завдання, що спонукають студентів до здобуття знань із правопису, підвищення рівня орфографічної й пунктуаційної грамотності та мовної культури в цілому. Метамова підручника відповідає

таким критеріям, як науковість, доступність, актуальність, чіткість та послідовність. Тому, користуючись цим підручником, студенти закладів вищої освіти зможуть повторити правописний матеріал, вивчений у школі, та опанувати новий навчальний матеріал із графіки, орфографії та пунктуації.

О. Глазова у навчальному посібнику «Українська орфографія» [155] презентує передусім перелік основних орфограм, які потрібно запам'ятати, до кожної орфограми стисло сформульовано правила, іноді до узагальнених правил у примітках подаються уточнення. Після орфографічних правил подано вправи, більшість із яких призначені для самостійного виконання. До вправ підвищеної складності в кінці посібника є відповіді для самоперевірки. Матеріали посібника можна застосовувати для практичних завдань самостійної позааудиторної роботи студентів. О. Глазова в навчальному посібнику «Українська пунктуація: Правила, тренувальні вправи, контрольні завдання, диктанти» [156] систематизує пунктуаційні правила, після яких подає тренувальні вправи з відповідями до найскладніших із них, а також тексти для контрольних диктантів.

У навчальному посібнику К. Плиско «Українська орфографія в таблицях і завданнях» [440] подано систему правил правопису основи слова, закінчень відмінюваних слів, слів іншомовного походження та власних назв, запропоновано словники власних імен та географічних назв. До розділу «Правопис основи слова» включено літерні позначення голосних і приголосних звуків, правопис префіксів, суфіксів, складних слів, вживання великої букви, правил переносу слів. У розділі «Правопис закінчень відмінюваних слів» розглянуто відмінювання іменника, прикметника, числівника, займенника, дієслова, дієприкметника, дієприслівника. Варто зазначити, що після кожної таблиці є завдання, які скеровують на роботу з таблицею, та завдання, зорієнтовані на формування правописних орфографічних умінь і навичок.

Основні етапи розвитку й становлення пунктуаційної системи описано в підручнику К. Шульжука «Синтаксис української мови» [651], в якому

розкрито основні етапи розвитку й становлення пунктуаційної системи, принципи української пунктуації, схарактеризовано систему розділових знаків, їх функції та особливості вживання в текстах різного функційного призначення, адже «пунктуація в різних за характером текстах є відмінною, оскільки фіксує передусім синтаксичне членування мовлення» [651, с. 384].

У навчальному посібнику С. Ковтюх «Репетитор (як навчитися грамотно писати): Навчальний посібник з практичного курсу української мови» [263] основну увагу сконцентровано на орфоепічних, орфографічних та пунктуаційних правилах. Автор висвітлює питання фонетики, графіки, морфології, зокрема особливості іменної та дієслівної словозміни, синтаксису й пунктуації та деякі аспекти культури мови. Цінним у посібнику є дібрані С. Ковтюх правописні вправи й завдання, вміщені норми оцінювання диктантів у закладах загальної середньої та вищої освіти, коментарі автора.

Посібник В. Максименка «Орфографічний тренажер» є довідковим виданням, що складається з двох розділів («Орфографія», «Пунктуація»), кожен із яких містить три частини [324]. У першій частині в таблицях та схемах подано теоретичний матеріал із правопису української мови. У другій частині представлено «Найуживаніші орфограми у завданнях та прикладах», «Вправи й диктанти». У третій частині презентовано додатки: зразки відмінювання прізвищ, імен, імен по батькові; відмінювання іменників, прикметників, числівників, займенників, дієслів; стартовий контроль із орфографії та пунктуації. Оскільки посібник містить матеріал з орфографії та пунктуації української мови, то, на нашу думку, доцільно було б найменувати видання як «Правописний тренажер».

Посібник В. Поставного, О. Поставної «Практикум з правопису української мови. Орфографія. Пунктуація: Збірник тестових завдань» [468] призначений для використання на практичних заняттях та для виконання самостійної позааудиторної роботи. Структура видання включає 25 тестових варіантів, кожен із яких містить 8 тестових завдань, що спрямовані на перевірку теоретичних знань правил орфографії та пунктуації. Перед тим, як

виконувати тестування, студент опрацьовує поданий у посібнику правописний матеріал. Обов'язковою вимогою авторів посібника є перевірка всіх сумнівних випадків написання і допущених помилок за відповідними лінгвістичними джерелами.

Зміст навчального посібника П. Дудика, В. Литовченко «Сучасна українська мова. Завдання і вправи» [217] містить добірку вправ і завдань на визначення орфограм і принципів написання слів, на виконання повного буквено-фонетичного та орфографічного аналізу слів у розділі «Графіка. Орфографія». У розділі «Синтаксис. Пунктуація» вміщено завдання на пунктуаційний аналіз речень із однорідними членами, з відокремленими складниками, речень із вставною, вставленою, звертальною частинами, завдання на пунктуаційний аналіз складносурядного, складнопідрядного, безсполучникового речень, складних багатокомпонентних речень із різними видами зв'язку, періодів, пунктуаційний аналіз тексту.

Навчальний посібник Н. Шкурятної, С. Шевчук «Сучасна українська літературна мова: Модульний курс» [648] презентує програмовий матеріал за 10 модулями відповідно до визначених блоків: теоретичним, практичним, блоком індивідуальних запитань і завдань для самоконтролю, контрольним блоком, що відповідає вимогам кредитно-модульної системи навчання в закладах вищої освіти. Вміщений дидактичний матеріал у контрольному блоці можна використовувати для здійснення різних видів і форм контролю знань, умінь і навичок студентів за кредитно-модульною системою вивчення навчального курсу, а саме: поточного, модульного та підсумкового. Автори посібника виокремили модуль «Графіка й орфографія», а пунктуація розглядається у 9–10 модулях одночасно із синтаксисом: «Просте ускладнене речення», «Складне речення».

У посібнику І. Жигар, Т. Матвійчук «Українська мова: Синтаксис і пунктуація» [223] вміщено теоретичний, практичний блоки та блок самоперевірки, подано вправи й завдання із синтаксису та пунктуації простого й складного речень для інтенсивного повторення навчального матеріалу,

закріплення навичок грамотного письма українською мовою. Блок самоперевірки допоможе кожному студентові самостійно визначити власний рівень навчальних досягнень, швидко й ефективно узагальнити правописний матеріал. У кінці кожного розділу вміщено контрольну роботу з елементами тестування, текстами для диктантів, що мають на меті виявити рівень сформованості у студентів пунктуаційних умінь і навичок.

Навчальний посібник С. Шевчук, Т. Лободи «Практикум з української мови: Модульний курс» [642] структуровано за блоками: теоретичним, практичним, блоком індивідуальних завдань, запитань для самоконтролю. Також виокремлено навчальний матеріал (теоретичний, контрольний) для самостійного опрацювання та здійснення різних видів і форм контролю знань, умінь і навичок студентів (тести та контрольні диктанти). Автори посібника виокремили модуль «Графіка, орфографія і пунктуація – головні підсистеми українського правопису». Модуль побудовано у вигляді окремих практичних занять. Теоретичний матеріал до кожного практичного заняття подано у вигляді схем, узагальнювальних таблиць, що допомагає студентам опрацьовувати складні випадки правопису найуживаніших слів і словосполучень, основних правил української пунктуації. Після вивчення теоретичного матеріалу передбачено поточний контроль, де використовуються різні його форми, опис яких подано в розділах «Параметри оцінювання роботи студентів», «Рейтинговий табель успішності студента», «Щоденник контролю аудиторної роботи». Модульний контроль здійснюється після вивчення кількох (5–6) тем у вигляді комплексної контрольної роботи. Окремо в посібнику подано теоретичний матеріал для самостійного опрацювання, а також контрольні диктанти. Наприкінці посібника вміщено матеріал для підсумкового контролю у вигляді тестів, а також тексти для контрольних диктантів.

У підручнику «Сучасна українська літературна мова» за редакцією М. Я. Плющ у розділі «Графіка й орфографія» розкрито поняття «графіка», «алфавіт», «абетка», «азбука», окреслено специфіку української абетки, визначено співвідношення між буквами українського алфавіту і звуками української

літературної мови, охарактеризовано принципи українського правопису, висвітлено особливості позначення на письмі змінених при словотворенні приголосних звуків, позначення на письмі подовжених приголосних звуків, подано правила написання знака м'якшення, апострофа, слів іншомовного походження, прізвищ українського походження та правила переносу слів з рядка в рядок. Розділ «Пунктуація» включає теоретичний матеріал про принципи української пунктуації та систему розділових знаків. Крім того, правила написання розділових знаків висвітлено у розділі «Синтаксис» [554].

«Практикум з правопису української мови» С. Омелячука презентує систему дослідницьких вправ на узагальнення й систематизацію правописних знань, вироблення практичних умінь і навичок з орфографії та пунктуації, удосконалення писемного мовлення студентів закладів вищої освіти [396]. У посібнику вміщено традиційні види роботи з правопису, спрямовані на осмислення й аналіз орфограм і пунктограм, порівняння й зіставлення мовних явищ, уміння міркувати й узагальнювати, та інноваційні: орфографічний та пунктуаційний практикум, кодова робота, лінгвістична діагностика, лінгвістичний експеримент, дослідження-реконструювання, дослідження-відновлення, граматична трансформація, творче конструювання тощо. Більшість правописних тем доповнено тестами із завданнями різного рівня складності й різних за формою виконання (з вибором однієї чи кількох правильних відповідей, на встановлення відповідності й послідовності) [396, с. 7]. Завдання ігрового характеру (мовознавчі вікторини, ігри «Лабіринт», «Доміно», «Хто швидше?», «Розв'яжи кросворд» та ін.) стимулюють пізнавальну активність, пошуково-дослідницьку діяльність. Наприкінці посібника подано алгоритми орфографічного й пунктуаційного аналізу, термінологічний словник, у якому подано основні терміни і поняття з правопису української мови.

Навчальний посібник «Українська мова: Орфографія. Орфоепія. Тестові завдання» за редакцією М. Микитин-Дружинець передбачає виконання студентами завдань для поточного та підсумкового контролю. Завдання для поточного контролю включають тренувальні, контрольні, пробні модульні

тестові завдання за варіантами. Завдання для поточного контролю укладено відповідно до таких орфографічних структурантів: правопис основи слова, правопис закінчень відмінюваних слів, правопис слів іншомовного походження, правопис власних назв. Завдання для підсумкового контролю включають модульні тестові завдання закритого типу на визначення однієї правильної відповіді з чотирьох пропонованих варіантів (76 завдань) [573].

У навчальному посібнику О. Палійчук «Методика навчання каліграфічного письма» [412] висвітлено історію розвитку письма, значну увагу присвячено еволюції писемності від часів трипільської культури до сучасності. Проаналізовано теоретичні основи методики навчання каліграфічного письма та розкрито методику формування каліграфічних навичок відповідно до етапів навчання грамоти української мови. Ґрунтовно охарактеризовано форми букв (структуру, розміри, послідовність написання) сучасного українського рукописного шрифту, рекомендованого для використання в закладах освіти.

У навчальному посібнику «Сучасна українська літературна мова» за редакцією С. Карамана правописний матеріал висвітлено описово та у вигляді узагальнювальних таблиць, схем і представлено окремими розділами: «Графіка», «Орфографія», «Пунктуація» [250]. Наприкінці кожного розділу є блок запитань та завдань для самоконтролю. Завершують посібник тестові завдання для тематичного контролю, що охоплюють основні питання лінгвістичної теорії, інтеграцію міжрівневих зв'язків. У розділі «Графіка» потрактовано основні дефініції, стисло описано історію виникнення слов'янського алфавіту, типи письма, охарактеризовано основні принципи графіки, у кінці розділу подано запитання й завдання для самоконтролю. Розділи «Орфографія», «Пунктуація» представлено теоретичним аспектом уживання орфограм, пунктограм та питаннями й завданнями для самоконтролю. Тому навчальний посібник слугує як альтернативне джерело для самостійної позааудиторної роботи студентів.

У «Практикумі з правопису і граматики української мови» І. Ющука [650] оптимально поєднано теоретичні положення й практичні завдання, що, на думку автора, «сприяє засвоєнню граматики української мови і вдосконаленню правописних навичок». У теоретико-практичному виданні правописний матеріал вміщено у трьох розділах: «Фонетика і правопис», «Морфологія і правопис», «Синтаксис і пунктуація», кожен із яких має подібну структуру і методичне наповнення. У вступі І. Ющук наголошує, що правила не потрібно механічно заучувати, «їх треба зрозуміти, вдумливо аналізуючи приклади, і тоді вони легко запам'ятаються» [656, с. 4]. У посібнику запропоновано вправи з ключами, які сприяють розвитку уваги, зосередженості, орієнтації у правописних явищах, наполегливості у досягненні мети.

А. Загнітко, Г. Миронова в посібнику «Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект» [233] висвітлюють теоретичні аспекти правопису, зокрема принципи української пунктуації, функції розділових знаків, на основі яких виокремлюють критерії класифікації.

У навчальному посібнику Ю. Громика «Український правопис» [186] подано основні орфографічні та пунктуаційні правила, систему вправ відповідно до розділів навчального курсу «Український правопис». Автор акцентує увагу на складних випадках написань орфографічного та пунктуаційного характеру.

Навчальний посібник за редакцією В. Трунової «Методика навчання каліграфії у сучасній початковій школі» [341] охоплює систему роботи вчителя початкових класів на вироблення каліграфічного почерку: розкрито теоретичні положення з методики навчання каліграфії, подано відомості з історії виникнення та розвитку письма, охарактеризовано сучасну графічну систему, представлено методичні рекомендації до організації процесу навчання молодших школярів та студентів вправного каліграфічного письма, розкрито особливості побудови занять із навчання письма літер у період засвоєння грамоти та вдосконалення їх написання на наступних етапах.

«Пунктуаційний словник-довідник» З. Терлака містить поданий за абеткою реєстр слів і словосполучень, які потребують відокремлення. Реєстровими в довіднику постають сурядні та підрядні сполучники, сполучні слова; парні та повторювані сполучні засоби, що служать для зв'язку двох частин складного речення; службові частини мови, після яких ставлять кому або знак оклику; найчастіше вживані слова та словосполучення, які виконують у тексті функцію вставних або вставлених компонентів; назви окремих типів розділових знаків, різновидів синтаксичних конструкцій, які потребують відокремлення або в межах яких уживається той чи той тип розділових знаків; слова, які помилково відокремлюють у структурі речення. На думку автора, такий спосіб тлумачення характеру української пунктуації дозволяє дати швидку відповідь на питання, що дуже часто виникають перед тими, хто творить писемний текст, – чи потрібно і який саме ставити розділовий знак під час уживання конкретного слова, словосполучення чи синтаксичної конструкції [562].

Отже, аналізовані навчальні та навчально-методичні видання містять теретичний матеріал із правопису української мови для успішного формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи, розкривають лінгвістичні засади орфографії та пунктуації, подають орфографічні й пунктуаційні правила, низку вправ і завдань для закріплення правописного матеріалу, в деяких посібниках наприкінці тем чи розділів є питання й завдання для самоконтролю. Розглянуті теоретичні, теоретико-практичні й практичні підручники, навчальні посібники в основному орієнтовані на традиційне вивчення правопису української мови. Впродовж тривалого часу не втрачають інтересу студентів вправи з ключами, запропоновані у виданнях І. Ющука [656]. Інноваційною є система дослідницьких вправ з українського правопису, презентована С. Омельчуком у навчальному посібнику «Практикум з правопису української мови» [396].

Аналіз наявного навчально-методичного забезпечення для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» дав змогу констатувати, що в умовах

сучасної автономії закладів вищої освіти, спрямованої на підвищення якості мовної освіти, зокрема формування комунікативної компетентності у студентів, функціює значна кількість альтернативних підручників, особливо посібників, автори яких прагнуть компенсувати недоліки в навчанні шкільного курсу орфографії, пунктуації, зорієнтувати студентів на осмислення правил українського правопису, лінгвістичної природи написань та взаємозв'язків правопису з рівнями мовної системи (фонетикою, графікою, орфоепією, морфемікою, словотвором, морфологією, синтаксисом). Проте опрацювання орфографічного та правописного матеріалу на якісно новому рівні осмислення й узагальнення зумовлює потребу в розширенні діапазону самоосвітньої діяльності студентів на засадах інтеграції у вивченні фахових дисциплін та використанні потужного дидактичного ресурсу електронних засобів навчання.

3.2. Форми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти в проєкції формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Одним із важливих завдань закладів вищої освіти є підвищення ефективності надання освітніх послуг студентам, що передбачає правильний вибір форм навчання. Практика вищої школи апробувала значну кількість різноманітних форм організації навчання через способи взаємодії викладача зі студентами залежно від мети, змісту навчального матеріалу, рівня підготовки викладача та здобувачів освіти, стану матеріально-технічної бази закладу вищої освіти. У наш час модернізація освітнього процесу у вищій школі детермінує пошуки нових видів уже апробованих навчальних форм – лекцій, практичних, семінарських, лабораторних занять. У статті 50 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «основними видами навчальних занять у вищих навчальних закладах є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Вищий навчальний заклад має право встановлювати інші форми освітнього процесу та види навчальних занять» [469].

Нині, на початку третього тисячоліття, у вищій школі зміщуються акценти

із традиційних пасивних форм навчання (лекція, семінар, практичне заняття, які зазвичай відбуваються за схемою: «професор, який говорить, – студенти, що слухають») на більш активні види самостійної роботи студентів. Традиційна лекція в основному зорієнтована на передачу інформації, пізнавальна діяльність студентів не завжди активно задіяна. Водночас тривалий час лекція була основною формою навчання у закладах вищої освіти, тому що було обмаль навчальних підручників, а то й взагалі їх не було. Згодом із появою комп'ютерів, доступу до численних інтернетних джерел, у тому числі друкованих та електронних навчальних посібників, традиційна лекція як домінувальна форма навчання перестала задовільняти як студентів, так і викладачів. Усе це призвело до поступової зміни балансу «аудиторні форми навчання – самостійна робота студентів». У зв'язку з цим змінюється функційна і структурна спрямованість аудиторних занять. Сьогодні основна мета аудиторних занять – викликати інтерес до навчальної дисципліни, відібрати в навчальному матеріалі найбільш сутнісне з метою концентрації на ньому навчальних зусиль здобувачів освіти, мотивувати студентів до самоосвіти, правильно спрямовувати їх діяльність у ході самостійної позааудиторної роботи. Самостійне здобування знань студентом є важливою формою навчання тому, що самостійно здобуті знання є міцними, на довше зберігаються у пам'яті, крім того у студента виробляється вміння самостійно вчитися протягом усього життя, що є наразі необхідною умовою інформаційного суспільства.

У дидактиці й лінгводидактиці вищої школи запропоновано різні класифікації форм навчання у закладах вищої освіти. Зокрема, В. Ортинський рекомендує «навчальні заняття (лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра та ін.); практичну підготовку, самостійну роботу; контрольні заходи» [402, с. 197]. М. Фіцула до форм навчання відносить також участь студентів у науково-дослідній роботі [601, с. 116].

У сучасній лінгводидактиці до питання визначення ефективних форм навчання у закладах вищої освіти звертались З. Бакум [474], Н. Голуб [162],

О. Горошкіна [175], І. Дроздова [214], С. Караман [249], О. Копусь [274], М. Пентилюк [421], О. Потапенко [343], О. Семеног [517], І. Хом'як [613] та ін. Так, І. Дроздова окреслила форми організації навчання у закладах вищої освіти, що утворюють сталу систему, до складу якої входять: лекції (лекції-інформації, проблемні, лекції-візуалізації, лекції-пресконференції), семінарські заняття (просемінар, власне семінар, спецсемінар, семінар-дослідження); практичні заняття, самостійна робота (під керівництвом викладача, без керівництва викладача); інноваційні форми організації: (неімітаційні (дискусії, екскурсії), імітаційні неігрові (аналіз конкретних ситуацій, розв'язання виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією); імітаційні ігрові (ділові ігри, рольові ігри, ігрове проектування) [214, с. 22]. Вчена наголошує на ефективності лекцій діалогового типу, умовами проведення яких є: 1) викладач вступає в контакт зі студентами як співрозмовник, який хоче поділитися з ними своїм знанням, досвідом; 2) наставник не лише визнає право студента на власні судження, а й зацікавлений у них; 3) матеріал лекцій будується за принципом обговорення шляхів вирішення навчальних проблем із різного погляду; 4) лектор демонструє способи розв'язання об'єктивних протиріч у науці, контакт зі студентами будується таким чином, щоб підвести їх до самостійних висновків, зробити учасниками процесу підготовки, пошуку і знаходження шляхів вирішення протиріч, створених самим викладачем; 5) викладач ставить запитання і стимулює самостійний пошук відповідей на них [214, с. 24].

О. Семеног пропонує такі аудиторні форми навчання студентів: лекція (лекція-дискусія, лекція-коментар, лекція-пресконференція, ілюстративна лекція), практичні заняття та семінар, колоквиум. Водночас науковець наголошує, що «популярності набувають дискусії, тьюторські заняття, мікрОВикладання, рольові ігри, моделювання, наукові майстерні), модульні технології, методичні презентації» [517, с. 92].

Сучасні лінгводидакти О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь у колективній праці «Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі» [474] пропонують новий тип лекції «лекцію-бесіду»,

коли студенти стають співавторами лекції, і в такий спосіб відбувається всебічний аналіз проблеми, змінюється функція лектора: він стає не інформатором, а координатором і консультантом [474, с. 103]. С. Караман, О. Караман пропонують використовувати навчальну проблемну лекцію, у процесі якої застосовувати завдання, спрямовані на активізацію творчої самостійної діяльності студентів, актуалізацію й закріплення здобутих знань й удосконалення сформованих умінь [249, с. 158]. І. Хом'як акцентує увагу на лабораторних, тьюторських заняттях, умотивовує роль практик, консультацій, гуртків, студій, дослідницьких груп, значення колоквиумів у навчальному процесі вищої школи [618, с. 11]. Т. Симоненко оптимальними формами викладання у вищій школі вважає «лекцію (лекцію-інформацію, проблемну лекцію, лекцію-візуалізацію), спецсемінари й спецдослідження, практичні й лабораторні заняття, комунікативні практикуми, колоквиуми, тьюторські заняття. Дослідниця наголошує на важливості використання лекції-візуалізації, «оскільки така форма в умовах модернізації педагогічного освітнього простору сприяє більш успішному сприйняттю й запам'ятовуванню навчального матеріалу» [523, с. 13].

У процесі вивчення курсів «Сучасна українська мова з практикумом», «Практикум з українського правопису» викладачі здебільшого обирають лекційні, практичні, семінарські заняття, захисти пропонованих проєктів, засідання круглих столів, тренінги та ін., які сприяють формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Водночас спостереження за освітнім процесом, вивчення думок студентів засвідчує, що сьогодні студент потребує від навчання передусім практичної корисності, допомоги у вирішенні актуальних професійних проблем. Відповідно змінюються функції і структура лекцій та практичних занять закладів вищої освіти. Так, лекція має виконувати не лише інформативну функцію, а бути теоретично значущою у майбутній професійній діяльності студента, мати практичну зорієнтованість, спрямованість на самостійну роботу, відповідати актуальним запитам студентів, відбуватися у діалогічній та полілогічній співпраці викладача і студентів. На практичних заняттях студентам варто чітко моделювати проблемні ситуації, давати випереджувальні завдання,

рекомендувати літературу, в якій можна знайти відповідь, додаткові джерела інформації і спрямовувати здобувачів освіти на подальшу самостійну роботу.

Ми поділяємо думку Н.Голуб про те, що привернути увагу студентів допоможуть фрази на зразок *«Звертаю вашу увагу на такий важливий аспект...»*, *«Вдумайтесь у зміст цього вислову...»*, *«Звичайно, ви можете не погодитися з таким підходом, але...»*, *«Мало кому на сьогодні відомий той факт, що...»*, *«Багато хто з вас здивується, напевне...»*, *«Дозволю собі звернути вашу увагу на той факт...»*, *«Спробуємо разом з вами розібратися у причинах...»*, *«А тепер про все по порядку...»*, *«Чи станемо ми це наслідувати?»*, *«Що прийнято робити в таких випадках?»*, *«А тепер поговоримо ось про що...»*, *«Бачу в Ваших очах німе запитання...»*, *«Ось і залишилися ми сам на сам із проблемою...»*, *«І що найбільш дивовижне...»* тощо) [160, с. 294–295].

З метою формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи рекомендуємо застосовувати такі форми роботи: лекція, семінарські, практичні заняття, самостійна робота студентів та інші форми організації навчання правопису в закладах вищої освіти (рис. 3.1).



Рис. 3.1. Форми організації освітнього процесу в проєкції формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Практикою підтверджено, що форми навчання у закладах вищої освіти потребують свого вдосконалення, саморозвитку викладача, зміни у студентів ціннісних установок на майбутню професію. Слушною з цього приводу є думка Л. Мацько: «Звичайно, що викладачі повинні бути на найвищому рівні і бездоганними. Але річ у тім, що ні найвищий рівень, ні бездоганність самі по собі не сприймаються і не засвоюються студентами, а тільки втіленими у живий образ конкретного викладача, доцента, професора, наукового керівника, виявленими у діалогах довірливого спілкування наставників зі студентством» [333].

У наш час лекції в освітньому процесі закладів вищої освіти посідають важливе місце, оскільки вони закладають теоретичне підґрунтя для семінарів, практичних і лабораторних занять. Лекція має давню історію походження, що сягає доби Античності, зокрема, промов красномовства Сократа, Платона, Аристотеля, Цицерона, Квінтілана у Стародавній Греції, Римі. В епоху середньовіччя лекція і диспут були основними формами навчання в університеті. Текст лекції читали, опрацьовували та коментували. «Вчені люди», мандруючи Європою у пошуках знань, відвідували лекції відомих докторів наук в університетах Праги, Кракова, Парижа, Оксфорда та ін. [310, с. 24]. Так, Г. Сковорода, здобувши ґрунтовні знання у Києво-Могилянській академії, мандрував Європою, відвідуючи лекції з різних наук. Лекція впродовж століть виконувала провідну світоглядну, інформаційну, наукову, освітню функції.

Я. Болубаш, В. Ортинський трактують лекцію як «форму навчання, що передбачає систематизований та логічний виклад навчального матеріалу із застосуванням засобів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів, що супроводжуються засобами наочності» [49; 402]. В. Нагаєв розглядає лекцію як «засіб обміну думками; засіб полеміки (дискусії); форму управління навчально-творчою діяльністю студента» [358, с. 59]. З. Курлянд головною дидактичною метою лекції (у перекладі з латинської мови *lectio* означає «читання») визначає «формування орієнтовної основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу» [417, с. 126]. Цінною для нашого дослідження є позиція О. Семеног, яка стверджує, що «тенденції до ускладнення комунікативних завдань

спонукали заміну первинного значення («lectio» – «читання») на говоріння і вимагають пошуку науково обґрунтованих підходів до побудови й оцінки ефективності лекцій» [516, с. 47]. Дослідниця вважає, що «ефективною формою педагогічної взаємодії, співпраці, співтворчості і взаємозбагачення виступає освітній діалог особистостей» [516, с. 47]. Саме в процесі діалогової взаємодії, на переконання більшості дослідників, відбувається освітня зустріч, яка збагачує і студентів, і викладачів новими враженнями, ідеями, цінностями» [516, с. 113].

Цілком погоджуємось із думкою А. Алексюка про те, що «лекційний курс дисципліни тільки тоді виконає свої завдання, коли він відповідатиме важливим загальнодидактичним вимогам до його побудови, до яких дослідник відносить: 1) виділення як обов'язкових вступної, тематичної, заключної, а також оглядових і установчих лекцій; 2) запровадження добре продуманої системи взаємозв'язків викладача і студента на лекції; 3) активізація пізнавальної діяльності студента на основі проблемності [5, с. 459]. Заслужують на увагу критерії ефективності лекції, визначені В. Ортинським: «Високий науковий рівень викладеної інформації, яка має, як правило, світоглядне значення; доказовість і аргументованість висловлюваних суджень; достатня кількість переконливих фактів, прикладів; ясність викладення думок та активізація мислення слухачів, формулювання питань для самостійної роботи з обговорюваних проблем; виведення головних думок і положень, формулювання висновків; роз'яснення нових термінів, а також назв; надання можливості студентам слухати, осмислювати й коротко записувати інформацію; уміння встановити педагогічний контакт з аудиторією; використання дидактичних матеріалів і технічних засобів; застосування основних матеріалів – тексту, конспекту, блок-схем, креслень, таблиць, графіків» [402, с. 198–199].

Особливістю сучасної лекції з української мови є не лише поглиблення лінгвістичних знань студентів, їх систематизація та узагальнення, а й методичні настанови для самостійного розширення цих знань у потоці інформаційних джерел. Змістовно насичена та структурно правильно побудована лекція є

стимулом для самостійної та науково-дослідницької роботи студентів. Як стверджує О.Семеног: «Дія лекційного матеріалу повинна стимулювати і розвивати, власне, передусім не систему знань, а мислення і навички самостійної дослідницької роботи» [516, с. 113]. Крім того, і до сьогодні одним із завдань лекції є формування ціннісних орієнтацій, переконань, світогляду молодого покоління, розвиток їх пізнавальних інтересів і професійних компетентностей. У контексті нашого дослідження основна мета лекції – систематизувати знання студентів із правопису української мови, розкрити стан правописної грамотності, окреслити перспективи розвитку правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, сконцентрувати увагу на найбільш складних лінгвістичних і методичних питаннях.

Аналіз педагогічної та лінгводидактичної літератури, позицій науковців дав змогу узагальнити основні вимоги до лекцій: зміст лекції має відповідати робочій програмі, відображати найновіші досягнення науки, висвітлювати перспективи подальшого розвитку наукових пошуків [402, с. 213]; високий науковий рівень інформації, що викладається, оптимальний обсяг інформації, доказовість та аргументованість суджень, активізація мислення слухачів, аналіз різних точок зору на вирішення поставлених проблем, визначення головних думок і положень, формулювання висновків, доступне пояснення термінів, надання студентам можливості слухати, усвідомлювати і коротко записувати інформацію, уміння встановлювати педагогічний контакт із аудиторією, використання дидактичних матеріалів і технічних засобів, емоційність викладу матеріалу, чітка структура й логіка розкриття навчального матеріалу, правильна методика викладу матеріалу.

У педагогіці вищої школи вченими запропоновано різні класифікації видів лекцій. Однак найбільш прийнятною у форматі нашого дослідження є запропонована А. Алексюком класифікація лекцій з поділом на дві групи: 1) за дидактичними завданнями (вступні, тематичні, настановчі, оглядові, завершальні); 2) за способом викладу навчального матеріалу (проблемні,

лекції-візуалізації, бінарні, лекції із заздалегідь запланованими помилками, лекції-пресконференції та ін.) [5, с. 415].

Нам імпонує думка Н. Голуб про те, що інноваційна перебудова освітнього процесу у закладах вищої освіти значною мірою впливає на характер форм, методів і засобів навчання, у тому числі й лекції. Вчена зазначає, що «практика підтверджує продуктивність нових видів лекції: лекції-діалогу, проблемної, інструктивної, узагальнювальної, бінарної, лекції теоретичного конструювання, лекції-ділової гри. Ефективності названих типів лекцій сприяють такі прийоми: з'ясування ключових питань попередньої лекції, привернення уваги студентів до змісту лекції за допомогою ключових фраз, постановка проблемних запитань і завдань, спільна пошукова діяльність тощо» [160].

На нашу думку, в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи варто використовувати проблемні лекції, лекції-візуалізації, лекції-пресконференції та ін.

Проблемні лекції передбачають створення перед студентами проблемної ситуації, формулювання проблемних питань, що сприяє розвитку пізнавального інтересу до навчальної дисципліни, критичного мислення, формуванню навички самостійної дослідницької роботи.

А. Алексюк називає два можливих способи проблемного викладу лекційного матеріалу: 1) проблемний виклад матеріалу; 2) частково-пошуковий виклад. Суть першого способу полягає у тому, що студенти залучаються до наукового пошуку шляхом демонстрації перед ними зразків пошукової діяльності. Викладач сам формулює проблему й сам її розв'язує, тобто він показує студентам шлях розв'язання протиріч. Студенти стежать за логікою викладача, навчаючись засобів поетапного розв'язання проблеми. Існує декілька спеціальних прийомів побудови проблемного викладу: ознайомлення студентів з історією виникнення наукової проблеми, методами її розв'язання; ознайомлення студентів з існуванням різних точок зору, з незавершеністю розв'язання окремих проблем і постановкою питань, відповіді

на які пропонується дати студентам; постановка в лекції питань типу парадоксів із чітко визначеними протиріччями; запровадження до тексту лекцій проблемних завдань із демонстрацією кількох варіантів їх можливого розв'язання (студентам пропонується визначити, який з пропонованих шляхів вирішення є найраціональнішим і чому); постановка в лекції питань, що вказують студентам на брак їхніх знань або способи розв'язання проблем з метою викликати інтерес до подальших самостійних пошуків. Другий спосіб допомагає поетапно й поступово вводити студентів у атмосферу самостійного пошуку і розв'язання окремих питань проблеми... Під час використання проблемного викладу студент вчиться «бачити» проблему, формулювати предмет пошуку; відокремити відоме від невідомого, проаналізувавши конкретні умови й оцінивши їх: висунути гіпотезу або виробити план рішення; розробити план розв'язання проблеми, самостійно побудувати знайдений доказ; перевірити правильність дій і одержаного результату; реалізувати знайдені докази або просто зробити необхідні висновки [5, с. 461].

С. Вітвицька рекомендує у процесі підготовки проблемної ситуації використовувати такі прийоми: пряма постановка проблеми; проблемні завдання у вигляді питання; ознайомлення аудиторії з інформацією, яка містить суперечність; концентрація уваги студентів на той факт, що необхідно пояснити, витлумачити; наголошення на факти, що викликають непорозуміння; наведення наукових доказів; постановка питання, на яке потрібно отримати відповідь [82, с. 17].

З огляду на сказане вище пропонуємо під час опанування теми «Графіка та орфографія» викладачеві на лекційному занятті з дисципліни «Сучасна українська літературна мова» спочатку висвітлити різні класифікації принципів української графіки та орфографії, а потім запропонувати студентам самостійно визначити, яка з класифікацій є найбільш точною й правомірною, свою думку студенти мають обґрунтувати. Під час розгляду питання про історичний розвиток українського правопису рекомендуємо

студентам аргументовано описати найбільш поширені видання правопису української мови на основі вивчення фахової літератури, потрактувати зміни у кожному з видань, особливо варто звернути увагу на зміни у новій редакції «Українського правопису» 2019 року.

Суть *лекції-візуалізації* (від латин. *visualis* – зоровий) полягає у тому, що викладач використовує демонстраційні матеріали, які доповнюють словесну інформацію, а також є носіями змістової інформації. Сучасні мультимедійні засоби вже фактично стали невід’ємною складовою освітнього процесу кожного закладу вищої освіти. Загальновідомо, що 90 % інформації людина сприймає саме через зоровий канал, 9 % – за допомогою слуху, 1 % – за допомогою інших аналізаторів. Обґрунтовуючи необхідність використання інформаційно-комп’ютерних засобів, які сприяють кращому сприйняттю та запам’ятовуванню навчальної інформації, дозволяють глибше проникнути в суть проблеми, варто взяти до уваги застереження Г. Клочека [259, с. 27] та О. Баранюка [259, с. 27] про загрозу зникнення такого вагомого засобу навчання, як слово викладача (вчителя), яке, на думку В. Сухомлинського є могутнім засобом навчання «як музичний інструмент у руках музиканта, як фарба в руках живописця, як різець і мармур у руках скульптора» [550, с. 160]. Тому цілком погоджуємось із пропозицією Г. Клочека, О. Баранюка в необхідності «вироблення такої методики використання мультимедійних засобів, яка забезпечувала б в освітньому процесі синергію усного, живого слова викладача з демонстрованими ним слайдами» [259, с. 28], що сприяє успішному кінцевому результату навчання.

Лекція-пресконференція, на думку І. Дроздової, «надає змогу скласти модель аудиторії слухачів, <...> має на меті привернути увагу до вузлових питань вивчення української мови, скласти уявлення про рівень підготовки студентів з української мови, їхню грамотність, уміння формулювати свої думки, володіння навчальним матеріалом» [213, с. 78]. Під час лекції-пресконференції студенти письмово ставлять запитання за темою. Потім читається матеріал, у процесі якого даються відповіді на запитання (на початку вивчення теми через питання викладач виявляє інтереси студентів; у

ході вивчення дисципліни відбувається систематизація знань із залученням здобувачів освіти до ключових питань; у кінці курсу окреслюються перспективи співпраці з наступними студентами).

Рекомендуємо лекцію будувати за такою структурою (рис. 3.2):

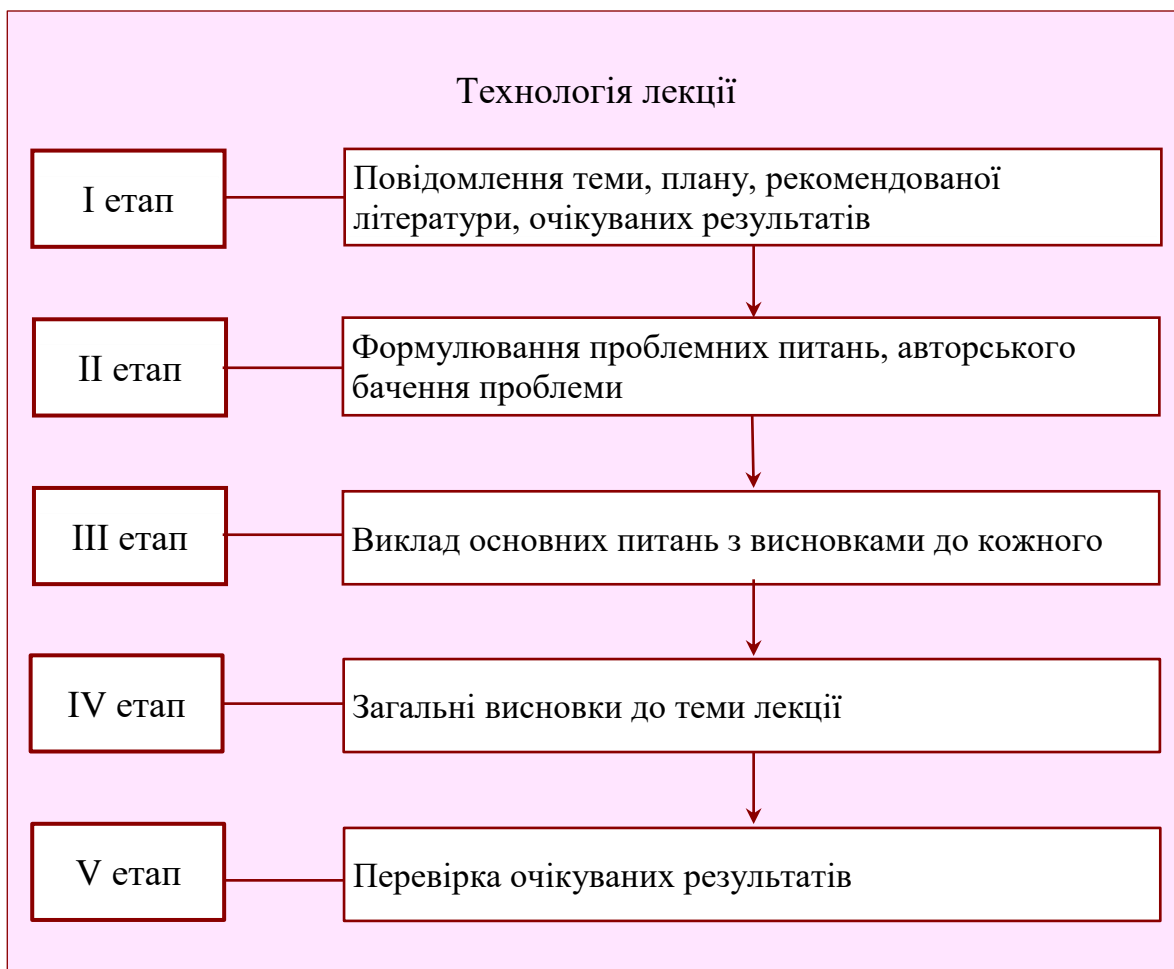


Рис. 3.2. Технологія лекції

На нашу думку, ефективність лекції визначається наявністю атмосфери дискусії, спільної діяльності викладача й студентів, синергії студентів і викладача, який поважає аудиторію і максимально на неї впливає [516, с. 48].

Лекція у закладах вищої освіти була й залишається однією із провідних форм аудиторних занять, що знайомить студентів із найновішими науковими досягненнями, окреслює шляхи вирішення проблемних питань, розвиває уміння аналізувати, синтезувати, класифікувати, узагальнювати навчальний матеріал, розвиває критичне мислення, пам'ять у здобувачів вищої освіти,

спрямовує на самостійне вивчення окремих питань теми, сприяє формуванню поглядів та переконань студентської молоді.

Із лекційними заняттями тісно пов'язані *семінари*. М. Фіцула визначає семінарське (лат. *seminarium* – розсадник) заняття як «вид навчальних, практичних занять студентів закладів вищої освіти, який передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з наочним оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо» [601, с. 127]. Погоджуємось із думкою В. Ортинського про те, що семінарські заняття «сприяють формуванню суджень, розвитку професійного мислення майбутнього фахівця, умінню добирати, аналізувати довідкову літературу та висловлювати власні думки про прочитане, доводити та аргументувати особисті переконання, ґрунтуючись на наукових фактах» [402, с. 221].

А. Бондар називає функції, які виконують семінарські заняття у вищій школі: 1) поєднання лекційної форми навчання із систематичною самостійною роботою студентів над підручниками, посібниками й першоджерелами, теоретичної їх підготовки з практичною, формування пізнавальної мотивації; 2) навчання студентів творчо працювати з підручниками, посібниками та іншими матеріалами, реферувати їх, готувати доповіді, виступи і повідомлення з окремих питань і виступати з ними на заняттях перед студентами групи, відстоювати свою точку зору; 3) розвиток творчого професійного мислення, умінь і навичок розумової праці, використання теоретичних знань для розв'язання практичних професійних завдань; 4) формування у студентів інтересу до науково-дослідної роботи в галузі певної науки і залучення їх до досліджень, які здійснює кафедра, до студентських гуртків і товариств; 5) організування повторення, закріплення знань, систематичне контролювання роботи студентів і перевірка їх знань, умінь і навичок із окремих тем і розділів програми [51]. М. Пентилюк визначає такі основні функції семінарських занять: розвивальну, узагальнюючо-систематизуючу, мотиваційну, організаційно-орієнтаційну [344, с. 362].

Аналіз педагогічної та лінгводидактичної літератури, узагальнення позицій науковців дали змогу викласти власне розуміння семінарського заняття у форматі нашого дослідження як одну із форм аудиторних занять, головна мета яких полягає в тому, щоб забезпечити студентам можливість практичного застосування теоретичних знань в умовах, що моделюють форми діяльності науковців. На нашу думку, на семінарських заняттях студенти повинні навчитися виступати в ролі доповідачів і опонентів, набувати умінь і навичок визначати правописні проблеми та окреслювати шляхи їх вирішення, доводити й спростовувати мовознавчі гіпотези, відстоювати свої погляди. Тому сучасний викладач повинен удосконалювати методику проведення семінарських занять, добре продумувати глибину сутності питань для обговорення на семінарі, уникати заслуховування виступів тільки окремих, найбільш сумнінних і активних студентів, а навпаки – організовувати групову, дослідницьку роботу, що забезпечить посильну участь у ній кожного студента.

Поза будь-яким сумнівом, основним призначенням семінарського заняття з формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є поглиблення, узагальнення, систематизація та закріплення знань із правописної системи української мови, засвоєних як під час навчання у школі, так і на лекційних заняттях та в процесі самостійної підготовки студентів; формування стійких умінь здобувати інформацію правописного характеру із академічної літератури, довідкових джерел, словників тощо; мотивація пізнавальних потреб досконалого володіння писемною формою літературної української мови; контроль за якістю самостійної роботи здобувачів освіти, за здатністю майбутніх учителів початкової школи взаємодіяти письмово у різних комунікативних ситуаціях під час навчальної, наукової, майбутньої професійної діяльності; виховання у студентів відповідальності, працездатності, культури спілкування.

За А. Алексюком, А. Бондар найпоширенішими видами семінарських занять є: розгорнута бесіда, доповідь (повідомлення), обговорення рефератів і творчих робіт, коментоване читання, диспут, конференція тощо [5; 51]. У напрацюваннях О. Горошкіної, С. Карамана, О. Караман, З. Бакум, О. Копусь

семінарські заняття класифіковано за способом проведення на такі види: семінар-конференція, інтегрований семінар, семінар-диспут тощо [474, с. 110].

Л. Рускуліс запропонувала «систему семінарських занять, до складу якої входять: просемінар, традиційний семінар, а також інноваційні форми його проведення: семінар – розгорнута бесіда, семінар – коментоване читання, семінар – обговорення рефератів, семінар – «мозковий штурм», семінар – теоретична конференція, спецсемінар, дослідницький семінар» [507, с. 378].

На нашу думку, вибір викладачем виду семінару зумовлено багатьма чинниками, основними серед яких є мета заняття, зміст навчального матеріалу, рівень підготовки студентів, кількісний склад академічної групи, педагогічна майстерність і фахова компетентність викладача й т. под.

Відтак ми вважаємо, що найбільш ефективними в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є такі види семінарських занять:

- традиційний семінар (орієнтований на обговорення кола проблем, які засвоювалися здобувачами вищої освіти самостійно або опрацьовувалися на лекції);
- семінар-конференція (викладач визначає тему, мету, завдання, рекомендує літературу, розподіляє матеріал, залучає студентів до пошуку додаткового матеріалу, проводить групові та індивідуальні консультації);
- семінар-пресконференція (кілька студентів готують доповіді, а всі інші ставлять їм запитання);
- семінар-панельна дискусія (визначена проблема спочатку обговорюється в експертній групі 4–6 учасників із визначеним спікером, а потім вони висловлюють свої позиції всій групі).

У процесі спостереження за освітньою практикою у закладах вищої освіти встановлено, що здебільшого семінар має таку структуру (див. рис. 3.3):

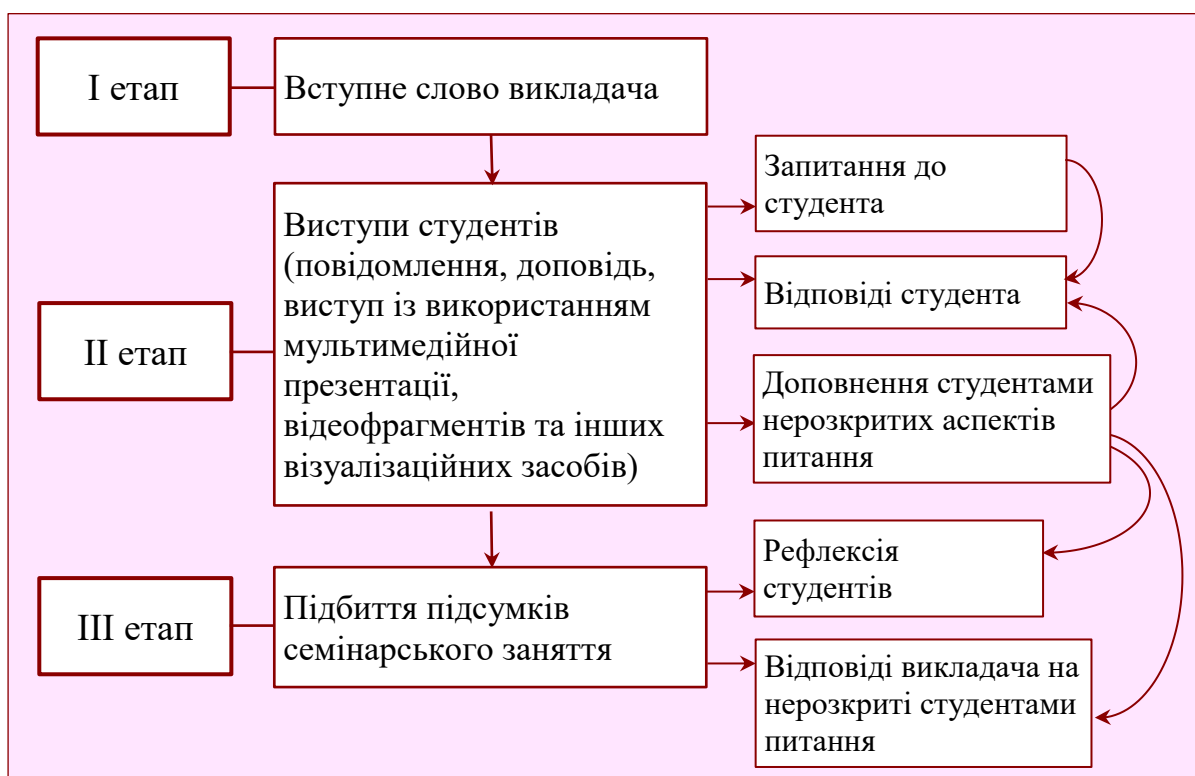


Рис. 3.3. Технологічні складники сучасного семінару

На першому етапі викладач активізує увагу студентів, мотивує їх до навчальної діяльності. Другий етап передбачає виступи студентів із подальшим їх обговоренням в групі. Якщо проблему висвітлено недостатньо, студенти доповнюють нерозкриті аспекти питання. На цьому етапі проблемні питання вирішуються у ході дискусії. За умови, якщо виникають труднощі у процесі висвітлення питання, викладач вступає в обговорення, пояснює, аргументує істину. На етапі підведення підсумків відбувається оцінювання навчальних досягнень студентів та роботи групи в цілому.

Пропонуємо орієнтовну модель традиційного семінару на тему «Графіка та орфографія» з дисципліни «Сучасна українська мова з практикумом».

План (питання для обговорення)

1. Історичний аспект становлення української писемності.
2. Графіка як наука про мову, що вивчає букви та умовні знаки для передавання на письмі усного мовлення.
3. Орфографія. Основні поняття орфографії.
4. Принципи українського правопису.

5. Зв'язок української графіки з орфоепією та орфографією.

Література

1. Брайчевський М. Походження слов'янської писемності. Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 154 с.
2. Доленко М. Т., Дацюк І. І., Квашук А. Г. Сучасна українська мова. Вид. 3-є. Київ : Вища школа, 1987. 352 с.
3. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. / за ред. С. О. Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
4. Німчук В. В. Про графіку та правопис як елементи етнічної культури : історія г. *Мовознавство*. 1990. № 6; 1991. № 1–3.
5. Огієнко І. Історія українського друкарства. / Упор. М. С. Тимошик. Київ : Наша культура і наука, 2007. 536 с.
6. Огієнко І. І. Історія української літературної мови / упоряд., авт. передмови і коментарів М. С. Тимошик. Київ : Наша культура і наука. 2004. 436 с.
7. Основні зміни в новій редакції українського правопису (2019). URL: <http://kreschatic.kiev.ua/ua/4723/news/1569244216.html>. (дата звернення 03.06.2019).
8. Плющ М. Я., Бевзенко С. П., Грипас Н. Я. Сучасна українська літературна мова. Київ : Вища школа, 1994. 413 с.
9. Пономарів О. Д., Різун В. В., Шевченко Л. Ю. Сучасна українська мова. Київ : Либідь, 2001. 400 с.
10. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. Київ : АртЕк, 2001. 392 с.
11. Сучасна українська літературна мова / За ред. М. Я. Плющ. Київ : Вища школа, 2003.
12. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Київ : Вища школа, 1981. 151 с.
13. Український правопис (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ukrayinskij-pravopis> (дата звернення 03.06.2019).
14. Український правопис. Харків : Держвидав України, 1928. 103 с.

15. Український правопис. Харків–Київ : Радянська школа, 1933. 95 с.
16. Український правопис. Київ : Укр. держ. в-во, 1946. 179 с.
17. Український правопис. Київ : В-во АН УРСР, 1960. 272 с.
18. Український правопис. Київ : Наукова думка, 1990. 239 с.
19. Український правопис. Київ : Наукова думка, 1993. 240 с.
20. Ющук І. П. Українська мова. Київ : Либідь, 2005. 640 с.

Питання для дискусії

1. Доведіть або спростуйте, що в трипільців було письмо.
2. Наведіть факти, які свідчать про те, що наші предки мали свою писемність до прийняття християнства (до 988 р.).
3. Хто, на Вашу думку, є зачинателем українського друкарства (І. Федоров чи С. Дропан)?
4. Висвітліть діяльність Ш. Фіоля в розвитку українського книгодрукування.
5. Ф. Скорина як продовжувач української друкарської справи Ш. Фіоля.

На нашу думку, запропоновані питання до семінару-конференції передбачали ґрунтовну науково-теоретичну підготовку студентів під керівництвом викладача, сприяли розвитку вміння добирати та аналізувати наукові джерела, висловлювати власні думки в ході проголошення виступу, готувати та презентувати матеріали візуалізації. За ефективної організації семінарське заняття сприяє розвитку в студентів умінь добирати, аналізувати наукову літературу, готувати власні доповіді, доводити чи спростовувати гіпотези задля успішного формування правописної компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

Практичне (грец. *prakticos* – діяльний) *заняття* – одна із форм аудиторних занять у закладі вищої освіти, під час якої в студентів формуються професійні компетентності, вміння й навички практичного застосування теоретичного матеріалу шляхом індивідуального виконання відповідно сформульованих завдань. На практичних заняттях студенти максимально працюють самостійно, викладач лише консультує.

Як переконує дослідження, в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи доцільно застосовувати такі види практичних занять:

- правописний практикум (до визначеної програмою теми укладається план заняття, список рекомендованої літератури, методичні рекомендації для студентів; під час заняття використовують різні форми організації навчальної діяльності: фронтальну, групову, парну, індивідуальну);
- орфографічний тренінг (інноваційна активна форма заняття, яка, на відміну від практикуму, спрямована на правильну відповідь, зорієнтована на пошук правильної відповіді у процесі критичного мислення, здатності взаємодіяти, генерувати ідеї задля формування у студентів орфографічної субкомпетентності на основі практичного комунікативного досвіду);
- пунктуаційний тренінг (інтерактивне тренування, у результаті якого відбувається формування пунктуаційної субкомпетентності студентів на основі знань, умінь, навичок і мовленнєвого досвіду).

Спостережено, що здебільшого практичне заняття має таку структуру (див. рис. 3.4):

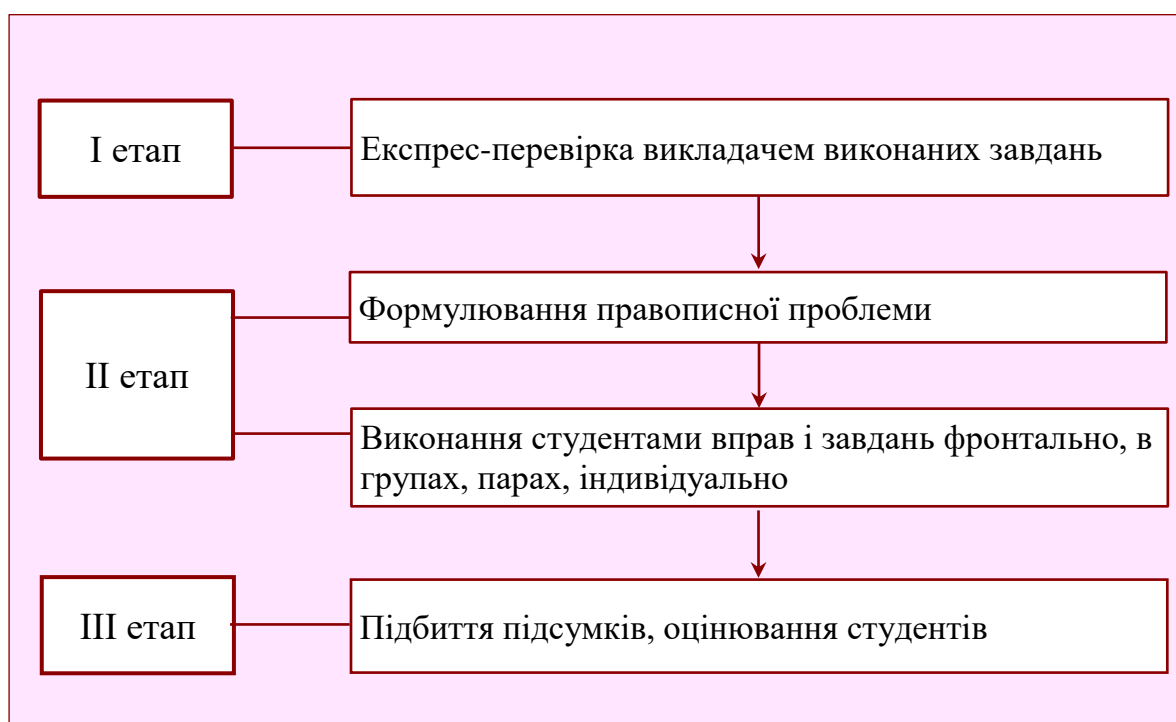


Рис. 3.4. Технологічні складники практичного заняття

На першому етапі викладач активізує увагу студентів, мотивує їх до навчальної діяльності, здійснює експрес-перевірку виконаних завдань. Другий етап передбачає визначення загальної проблеми, постановку конкретних завдань правописної проблеми, виконання студентами системи вправ і завдань фронтально, в групах, парах, індивідуально. На етапі підведення підсумків відбувається оцінювання навчальних досягнень студентів та роботи групи в цілому.

Упродовж останніх років значна увага приділяється груповій формі організації навчальної діяльності студентів, яка створює умови для засвоєння матеріалу в процесі активного спілкування, забезпечує диференціацію навчання, формує вміння співпрацювати, активізує пізнавальну самостійність, самоконтроль. Так, студенти, які мають низький рівень знань, умінь і навичок, завдяки підтримці і контролю студентів із високим рівнем компетентностей роблять менше помилок і виявляють більшу активність під час виконання завдань, водночас більш компетентні студенти закріплюють, вдосконалюють власні знання та вміння.

У сучасних умовах модернізації вищої школи України відповідно до проєкту професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» [480] змінюється спрямованість професійно-практичної діяльності майбутніх учителів початкової школи з «наповнення» їх знаннями, вміннями, навичками на підготовку фахівців, готових до адаптації у швидко змінюваних обставинах НУШ, продукування власних інновацій у ході формування мовно-комунікативної компетентності та постійного саморозвитку індивідуально-творчого потенціалу здобувачів вищої освіти. Тому вища школа потребує розроблення інноваційних видів практичних занять. Одним із таких видів є тренінги. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» [77], у «Словнику української мови» [542] поняття тренінг трактується як «від англ. *training* – тренування, спеціальний тренувальний режим» [77, с. 1472; 542, с. 1167].

Теоретичні узагальнення з опрацьованої наукової літератури, вивчення досвіду тренерів Нової української школи дали змогу стверджувати, що наразі немає єдиного підходу до визначення поняття «тренінг» і його тлумачать як

форму інтерактивного навчання; своєрідну форму дресури; тренування, в результаті якого відбувається формування умінь і навичок. Ми поділяємо думку Л. Бондаревої про те, що навчальний тренінг є «активною навчальною діяльністю студентів, під час здійснення якої майбутні фахівці виконують тренінгові вправи, адаптовані до майбутньої професійної діяльності під керівництвом викладача-тренера на основі спеціально підготовлених інструктивно-методичних матеріалів відповідно до сучасних вимог професійної діяльності» [58]. У форматі нашого дослідження тренінгом будемо вважати одну із форм практичного заняття, в ході якого відбувається активна навчальна взаємодія студентів за попередньо змодельованою технологією, спрямованою на формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи (рис. 3.5).

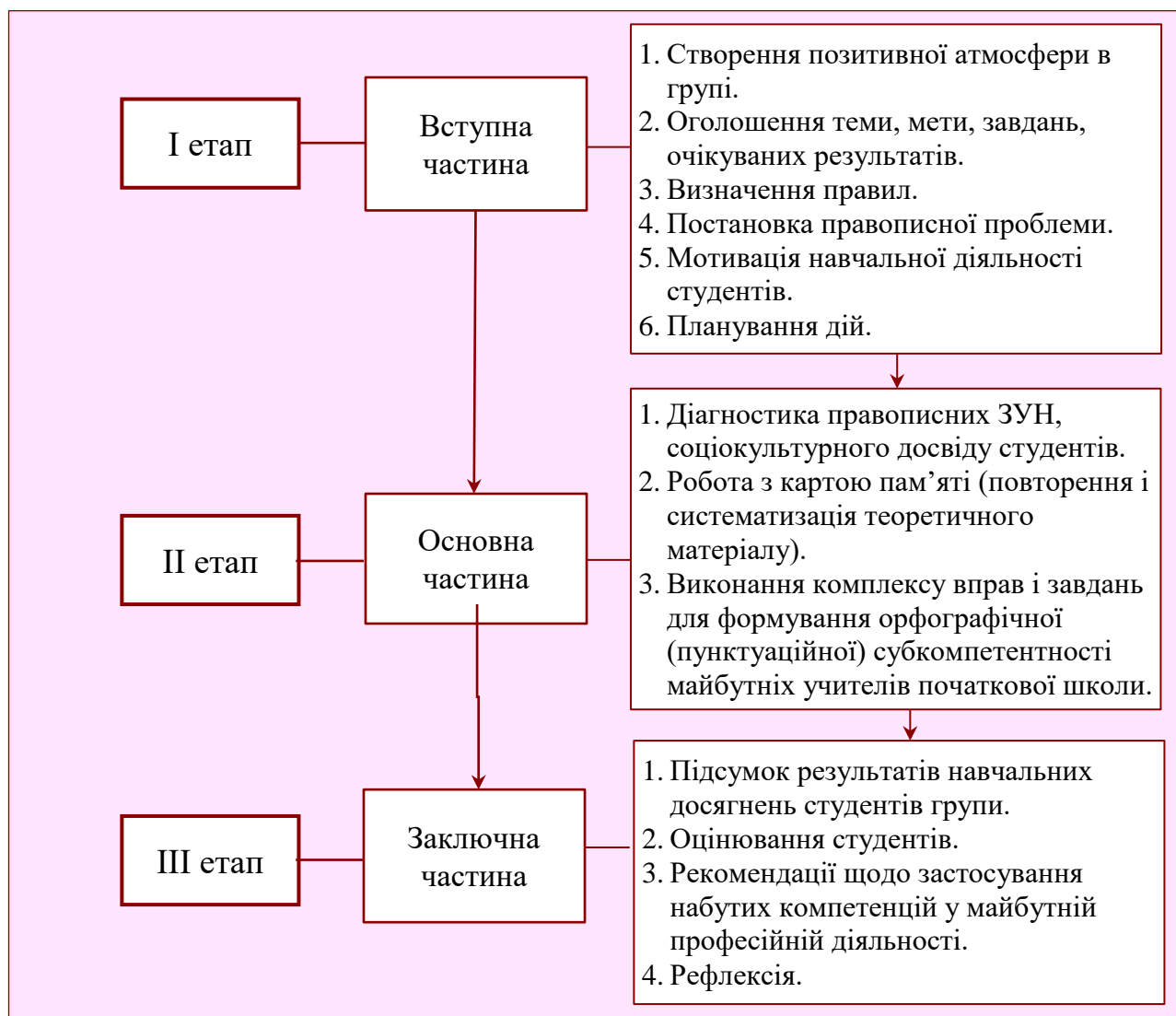


Рис. 3.5. Технологія тренінгу

Пропонуємо орієнтовний тренінг на тему «Написання слів іншомовного походження» з дисципліни «Практикум з українського правопису».

Тема: *Написання слів іншомовного походження.*

Мета. Поглибити знання студентів про правопис слів іншомовного походження, узагальнити відомості про основні орфограми написання слів іншомовного походження, удосконалювати вміння знаходити орфограми, пояснювати їх правопис, формувати орфографічну грамотність студентів. Розвивати орфографічну пильність, увагу, пам'ять, критичне мислення. Виховувати любові до рідної мови, потребу й уміння користуватися орфографічним словником, культуру усного й писемного мовлення.

Форма навчальної діяльності: тренінг.

Тренінгова група: 15-20 студентів.

Час тренінгу: 1 год 20 хв.

I. Вступна частина

1. Створення позитивної атмосфери в групі.

2. Оголошення теми, мети, завдань, очікуваних результатів.

Визначення очікувань учасників тренінгу відбувається відповідно до оголошеної теми та мети. Наприклад: кожен учасник записує свої очікування від тренінгу, або учасники об'єднуються у мінігрупи у ролі студентів-іноземців із різних країн, які вивчають українську мову, визначають очікування групи від тренінгового заняття на основі зроблених та занотованих власних роздумів, фіксують спільні, спікер групи оголошує.

3. Визначення правил.

Тренер пропонує групі визначити правила роботи, учасники пропонують теж, після кожного з них тренер запитує чи правило приймається: «Правило приймається? Приймається! Дякую!» тоді записує його на дошці. Наприклад:

- Слухати і чути свого співрозмовника.
- Бути активним.
- Говорити тільки за темою і від свого імені.

- Не критикувати: кожен має право на власну думку.
- Говорити стисло і конкретно.

Упорядкування правил разом із групою створює атмосферу співпраці, поваги й довіри до студентів.

4. Постановка правописної проблеми.

Систематизувати та запам'ятати правила правопису слів іншомовного походження, правильно їх застосовувати у писемному мовленні.

5. Мотивація навчальної діяльності студентів.

Ситуаційне завдання. Уявіть, що у Вашій групі є студенти-іноземці з різних країн, які мають недостатній рівень правописної грамотності з української мови. Якби Ви цікаво та доступно висвітлили теоретичний матеріал заняття? Яким чином формували б правописну компетентність студентів?

6. Планування дій.

II. Основна частина

1. Діагностика правописних знань, умінь і навичок, соціокультурного досвіду студентів.

1.1. Експрес-тестування.

Завдання. Вибрати лише одну правильну відповідь.

1. Літеру **и** на місці пропуску треба писати в кожному слові рядка

- А *такс..ст, реч..татив, Брат..слава*
- Б *бр..танець, федерац..я, Пак..стан*
- В *к..нджал, пр..оритет, Мадр..д*
- Г *кос..нус, Кембр..дж, асоц..ація*
- Д *пр..зидент, карат..ст, Ват..кан*

2. Літеру **е** на місці пропуску треба писати в кожному слові рядка

- А *філ..., ...ресь,мен*
- Б *шардон..., ді...тил, міні...скалатор*
- В *дось..., ді...з, ...схіл*
- Г *Тиб...т, метало...маль, ...пископ*
- Д *фо..., ді...та, шеврол...*

3. Літеру *i* на місці пропуску треба писати в кожному слові рядка

- А *в...мпел, Корс...ка, патр...от*
- Б *Д...зель, Грец...я, рац...он*
- В *Корд...льери, граф...н, Кр...т*
- Г *ліценз...я, ск...пидар, сп...рт*
- Д *ц...стерна, М...лан, б...зон*

4. Подвоєння літер на місці пропуску відбувається в усіх словах рядка

- А *бру...о, ан...али, тон...а*
- Б *Рус...о, ан...отація, кол...ектив*
- В *Гол...андія, ван...а, лібрет...о*
- Г *Марок...о, стакат...о, шас...і*
- Д *інтермец...о, мадан...а, і...міграція*

5. Подвоєння літер на місці пропуску не відбувається в усіх словах рядка

- А *Ал...ах, Марок...о, спагет...і*
- Б *інтермец...о, бравіс...имо, дон...а*
- В *віл...а, фін...ський, мас...а*
- Г *кор...еляція, кор...еспондент, барок...о*
- Д *пан...о, Гол...андія, лібрет...о*

6. Знак м'якшення треба писати в усіх словах рядка на місці пропуску

- А *кеш...ю, магістрал..., асфал...т*
- Б *барел...єф, рел...єфний, п...єса*
- В *навіл...йон, міл...ярдер, кан...йон*
- Г *б...юлетень, грил...яж, Мол...єр*
- Д *сен...йор, мад...ярський, ад...ютант*

7. Знак м'якшення не треба писати в усіх словах рядка на місці пропуску

- А *міл...йон, рел...єф, мад...яр*
- Б *Н...ю-Йорк, Х...юстон, шампін...йон*
- В *едел...вейс, ал...труїзм, жул...єн*
- Г *Мол...єр, сен...йор, куп...юра*
- Д *ін...єкція, шприц..., кон...юнктивіт*

8. Апостроф на місці пропуску треба ставити в усіх словах рядка

- А *б...язь, дистриб...ютор, б...юджет*
- Б *кар...єра, ад...ютант, р...юкзак*
- В *суб...єкт, Рив...єра, М...юллер*
- Г *О...Генрі, пан...європейський, Х...юстон*
- Д *інтерв...ю, прем...єр, п...юре*

9. Апостроф не треба писати в усіх словах рядка на місці пропуску

- А *б...юро, кур...йоз, б...юджет*
- Б *диз...юнкція, Монтеск...є, к...ювет*
- В *п...єдестал, п...юпітр, к...ювет*
- Г *О...Кейсі, Х...юстон, Д...Артаньян*
- Д *інтер...єр, вол...єр, монпанс...є*

10. Немає орфографічних помилок у всіх словах рядка

- А *журі, Рив'єра, Чилі*
- Б *мокко, Іннеса, вілла*
- В *спагетті, сюрреалізм, Іполит*
- Г *Ізабелла, мюзикхол, шосе*
- Д *Боттічеллі, чіпси, лосьйон*

11. Немає орфографічних помилок у всіх словах рядка

- А *майя, аркосинус, комп'ютер, ател'є*
- Б *проект, аудиторія, фюзеляж, кювет*
- В *Шампань, Чарльз, Брюсель, Ана*
- Г *Бесарабія, хара-кірі, імбир, дізель*
- Д *Чікаго, мула, карієс, павза*

12. Помилка в написанні слова є у рядку

- А *фініш, дисплей, шифон, брошура*
- Б *Сирія, шніцель, Ватт, каньйон*
- В *шкіпер, Чарльз, Брюсель, бургомистер*
- Г *Булонь, бязь, парфумерія, гамбургер*
- Д *курйоз, мула, карієс, павза*

1.2. Взаємоперевірка тестових завдань в парах або самоперевірка.

2. Робота з картою пам'яті.

Завдання. Укласти карту пам'яті про основні орфограми правопису слів іншомовного походження.

- 2.1. Буквосполучення *th* у словах грецького походження.
- 2.2. Подвоєні й неподвоєні букви на позначення приголосних.
- 2.3. Правопис голосних *i, ĭ, и*.
- 2.4. Буквосполучення *au, ou*.
- 2.5. Написання апострофа.
- 2.6. Написання знака м'якшення [141, с. 96-101].

Запам'ятай винятки!

Аннали (літописи в стародавніх єгиптян, персів, китайців та ін.)

білль (проект закону в США та Великобританії)

бонна (вихователька)

брутто (вага товару з тарою)

булла (грамота папи римського, послання, скріплене печаткою)

ванна (посудина, процес миття, лікування; кімната)

вілла (комфортабельний будинок за містом)

дурра (однорічна культурна рослина)

канна (квітка)

мадонна (італійська назва Богородиці, а також її зображення)

манна (лишайник степів і напівпустель; а також у вислові *манна небесна*)

мірра (ароматична смола)

мулла (служитель релігійного культу в мусульман)

нетто (вага товару без тари)

панна (молода незаміжня дівчина; ніжна, тендітна дівчина)

панно (твір декоративного мистецтва)

пенні (англійська дрібна монета)

примадонна (співачка, яка виконує перші ролі в опері)

тонна (міра ваги і маси)

Аллах (Всевишній, Бог у мусульман)

Зверни увагу!

У загальних назвах іншомовного походження букви на позначення приголосних звичайно **не подвоюємо**: *аб́ат, акумуля́тор, баро́ко, беладо́на, белетристи́ка, браві́симо, ват, група, гун (гуни), ідилі́чний, інтелектуальний, інтерме́цо, колекти́в, комі́сія, лібре́то, піані́симо, пі́цикато, стакато, сума, фін (фі́ни), шасі́* та ін.

Думай так:

У більшості власних назв або похідних від власних загальні назви подвоєння зберігається: *Брюссель – брюссельська, Будда – дуддизм, буддист, Бессарабія – бессарабський, Голландія – голландець, голландська, Канни – каннський, Марокко – марокканець, Ніцца – ніццький, Пруссія – прусський, Таллінн – талліннець, талліннський, Філіппіни – філіппінець... Але не подвоюються букви в словах Лісабон, Касабланка, Гавана та ін. Ватт (прізвище) – ват (одиниця виміру).*

Запам'ятай правопис власних назв!

Алла, Белла, Віссаріон, Ганна (Анна), Геннадій (Геннадійович, Геннадіївна), Віссаріон, Елла, Жанна, Інна, Ізабелла, Нонна, Римма, Стелла, Сусанна. Але Агнеса, Інеса, Іполит, Кирило, Пилип, Сава.

Порівняй:

Нова́ція – іннова́ція, мігра́ція – іммігра́ція, нота́ція – анота́ція, респонде́нт – кореспонде́нт, реля́ція – кореля́ція (значення!);

Пруссія – прусський, Полі́сся – поліський (не іншомовне);

П'ять то́нн, ві́лл – п'ять столі́ть, сторі́ч (не іншомовні).

Спостерігай та аналізуй:

Що писати в словах іншомовного походження: апостроф чи знак м'якшення?

У словах іншомовного походження роздільну вимову може передавати як апостроф, так і знак м'якшення. У такому випадку варто скористатися таким алгоритмом:

1. З'ясуй, чи не починається слово з префікса *ін-, кон-, ад-, ар-, пан-*. Якщо так, пишемо апостроф. Наприклад: *ін'єкція, кон'юктивіт, ад'ютант, ар'єргард, пан'європейський*.

2. Якщо слово не починається з префікса, пригадуємо, що знак м'якшення пишемо після приголосних *д, т, з, с, л, н* («*Де ти зіси ці лини?*»), в інших випадках треба писати апостроф. Наприклад: *Нью-Йорк, вольєр, монпансьє* треба писати зі знаком м'якшення, а слова *Х'юстон, інтер'єр, кеш'ю* – з апострофом [606, с. 50].

Аргументуй:

1. За якої умови після «дев'ятки» у словах іншомовного походження пишеться *и*, пишеться *і*? (Де Ти З'їСи Цю ЧаШу ЖиРу?)

2. Як обґрунтувати написання літери *и* у словах *лимон, кипарис, вимпел, бурмистер*, літери *і* у словах *лімфа, кімоно, віраж, бургомістр*?

3. Чому в словах *мадяр, ілюзія, нюанс, дюна* не пишуть знак м'якшення.

4. Правопис частки *Д, О* в іншомовних власних назвах: *Д'Артаньян, Д'Обіньє, О'Генрі, О'Кейсі*.

5. У яких випадках потрібно писати *ьйо* (*лосьйон, каньйон, міньйон, павільйон, сеньйор, гільйотина*)?

6. У яких випадках пишемо *є, я* (*фєєрверк, конвеєр, плєєр, фєєрія*), а коли – *йє, йя* (*Фейєрбах, Гойя, Майя, майя*)?

7. У чому полягає основна хиба помилкового написання іншомовних слів на зразок «*порт'єра*», «*дос'є*»?

3. Виконання комплексу вправ і завдань для формування орфографічної субкомпетентності студентів.

Вправа на розпізнавання орфограм під час зорового сприймання тексту

Завдання. Прочитайте і запишіть текст, відновлюючи правопис слів іншомовного походження. Обґрунтуйте їх написання.

Батьківщиною зародження кави вважають Еф...опію. Перша згадка про ширше вживання кави з'являється в 1450 році – саме тоді пили каву в Адєні, наприкінці століття вона поширилася на Ме(к, кк)у. 1475 року в місті

Констант...нополі, що розташовувався на сучасній території Стамбула, було відкрито першу кав...ярню. Ця подія стала початком споживання кави населенням, а через 30 років кав...ярні почали відкриватись у великих містах Європи. До шіс...надцятого століття смак кави вже був відомий в Перс...ї, Єгипті, С...рії та Туреч...ині. За кавою люди вели бесіди, слухали музику, грали в шахи і поринали у роздуми. Тому кав...ярні стали називати «Школами мудрих». Цікавим був той факт, що в Англії в такі кав...ярні пропускали тільки чоловіків. А ось у Франції навпаки – там зустрічалися закохані, мило розмовляли, слухали живу музику і насолоджувались вишуканим інтер...єром. Чимало гарних слів сказали про каву письменники XVII-XVIII століть, завсідники кав...ярні «Режанс» Вол...тер, Д...дро, Мармонтел..., Л...саж, Грім(мм). Після Браз...лії найбільшими виробниками кави є Колумб..., В...єтнам, (Г, Г)ватема(л, лл)а, Сал...вадор, Коста-Р...ка, Домін...канська Республіка, Мекс...ка. Кожен мешканець цієї країни споживає в середньому 12 кг кави щороку (З журналу).

Вправа до добір синонімів

Завдання. До поданих слів, словосполучень дібрати синоніми, пояснити їх правопис.

Нововведення, капіталовкладення, санкція, винагорода, знижка, перевідступлення, торговець нерухомістю, позика під нерухомість, довготермінова оренда, образ, убивця, розповсюджувач, ввіз товару.

Словниково-орфографічні вправи

Завдання. Поставити, де потрібно, апостроф або знак м'якшення.

Бар...єр, дос...є, прем...єра, порт...єра, Мол...єр, ад...ютант, ін...єкція, бутон...єрка, П...ємонт, барел...єф, миш...як, Монтекс...є, ател...є, комп...ютер, монпас...є, батал...йон, п...єдестал, інтерв...ю, Н...ютон, ескадрил...я, об...єкт, кан...йон, син...йор, суб...єктивний, грил...яж, кар...єра, р...юкзак, к...вет.

Завдання. Записати слова, уставляючи потрібні голосні, у відповідні колонки таблиці, пояснити їх лексичне значення. За потреби скористатися орфографічним словником, словником іншомовних слів.

<i>i</i>	<i>и</i>	<i>е</i>

Д...агноз, ч...абата, д...зель, Ч...лі, ш...вроле, Ват...кан, С...ракузи, Т...бет, мак...нтош, с...ньйор, д...бати, с...рена, ац...тон, акорд...он, др...наж, г...гант, гард...роб, р...френ, р...ц...пієнт, гастр...т, в...люр, д...сплей, г...г...єна, ц...клон, през...дент, д...р...гент, С...ц...лія, Д...зель, харакір..., візав..., д...зайн, л...зинг, консалт...нг, д...кларація, д...позит, д...пресія, д...відент, бр...фінг, кр...дит, д...серт, д...ректор.

Робота в групах

Група 1. Завдання. Записати слова з суфіксами *–изм* та *–ізм*, розподіливши їх у дві колонки.

<i>–изм</i>	<i>–ізм</i>

Авантюр...зм, анахрон...зм, педант...зм, механ...зм, шовін...зм, грец...зм, вульгар...зм, рус...зм, україн...зм, полон...зм, аскет...зм, жаргон...зм, нігіл...зм, вокал...зм, галліц...зм, атав...зм, брахман...зм, вандал...зм, авангард...зм, попул...зм, вокал...зм, патріот...зм, символ...зм, модерн...зм.

Група 2. Завдання. Записати слова з суфіксами *–ист* та *–іст* (*–їст*), розподіливши їх у дві колонки, утворити можливі фемінізми.

<i>–ист</i>	<i>–іст</i> (<i>–їст</i>)

Гуман...ст, белетр...ст, бандур...ст, гумор...ст, стаж...ст, араб...ст, вітал...ст, фольклор...ст, дант...ст, ілюзіон...ст, хор...ст, культур...ст, афер...ст, біатлон...ст, фігур...ст, екстрем...ст, терор...ст, телефон...ст.

Вправа на розрізнення значень слів

Завдання. Скласти з поданими словами речення, пояснити їх правопис і значення.

Біль (страждання) – *білль* (законопроект), *бона* (паперові гроші, що вийшли з обігу) – *бонна* (вихователька, гувернантка), *голанка* (порода курки) – *голландка* (мешканка Голландії), *мана* (ілюзія) – *манна* (їстівні лишайники,

застиглий сік ясена, тополі), *пені'* (іменник *пеня* у родовому відмінку) – *пе'нні* (розмінна монета Фінляндії).

Вправа на добір слів за певними орфографічними та семантичними ознаками

Завдання. Записати слова, що відповідають поданим значенням, пояснити їх правопис.

1. *Письменник, який створює публіцистичні твори.* 2. *Письменник, який працює у жанрі есе.* 3. *Фахівець із макіяжу.* 4. *Лікар, який лікує зір.* 5. *Той, хто незаконно перевозить цінності або товари через державний кордон.* 6. *Пристрасний любитель книжок, знавець і колекціонер рідкісних і цінних видань.* 7. *Продавець старовинних, рідкісних книг, які були в ужитку.* 8. *Людина, яка збирає, колекціонує, вивчає старовинні монети і медалі.* 9. *Прихильник екстремізму.* 10. *Художник, який малює морські краєвиди.*

Переклад-дослідження

Завдання. Перекласти подані слова українською мовою, порівняти вживання орфограми «Літери и – і в словах іншомовного походження» в обох мовах (французької та української).

Directeur, discipline, dialogue, institut, appetit, princite, pilute, film, firme, archives, attribut, dictee, regime, cirgue, prestige, chirurgien, president, tennis, classicisme, information.

Завдання. Перекласти англійською мовою подані слова, порівняти правопис дифтонгів [au], [ei], [ou].

Браунінг, браузер, дисплей, сноуборд, шоу, бебібум, брек, леді, готель, допінг, смокінг, бекон, Чемберлен, Айвенго, Лонгфелло, Джером, Марло, По.

Текстово-трансформаційна вправа

Завдання. Прочитайте текст, поясніть правопис слів іншомовного походження. Підготуйте цікаву розповідь для здобувачів початкової освіти про здобутки В. І. Вернадського як науковця та вшанування його надбань. Рекомендовані теми: «Портрет Володимира Вернадського на банкноті номіналом 1000 грн», «Я вірю у велике майбуття й України, й Української

академії наук...» (В. Вернадський), «В. І. Вернадський – засновник Національної бібліотеки України».

Володимир Іванович Вернадський (1863-1945 рр.) – класик сучасного природознавства, великий учений-енциклопедист, глибокий мислитель і гуманіст, був засновником нових наукових напрямів, що інтенсивно розвиваються в наш час: генетики, мінералогії, геохімії, біогеохімії, вчення про живу речовину і біосферу, концепції ноосфери. У коло природних явищ, які вивчав В. Вернадський, увійшла також радіоактивність.

В. Вернадського називали «пророком атомної доби». В 1922 році, коли ніхто з фізиків не міг і помислити про атомну зброю, учений застерігав людство проти небезпеки самознищення: «Чи зуміє людство скористатися цією силою, спрямувати її на добро, а не на самознищення? Чи доросло воно до вміння використати цю силу, що її повинна дати наука?»

Великий внесок зробив В. Вернадський у розробку і розвиток геології, біології, ґрунтознавства, географії, кристалографії, а також кристалохімії і геометричної кристалографії, вчення про симетрію, теорію будови силікатів, учення про газовий режим Землі, історію природних вод, гідрологію, екологію, космічну хімію, радіохімію, мікробіологію, проблеми космічного пилу, історію науки, логіки, методологію науки.

В. Вернадський відкрив і сформулював низку законів природи. Головний з них, що був основою світогляду вченого, – закон про єдність зв'язків і взаємозв'язків людства і природи, єдність суцього на Землі й поза Землею, єдність космосу, єдність макрокосмосу і мікрокосмосу. Ідеї В. Вернадського мають значення не тільки в історичному аспекті. Вчення про біосферу і біогеохімічні процеси, про роль живої речовини в еволюції нашої планети є наріжним каменем сучасного природознавства і відіграє визначальну роль у вирішенні екологічних проблем, які в наш час так гостро постали перед людством (З журналу).

Творче завдання

Уявіть, що Ви вирушаєте у подорож країнами, у яких давно мріяли побувати ..., або вже побували. Напишіть лексико-тематичний мінімум

базової лексики, найбільш уживаних висловів, діалогів, відгук про свої враження від мандрівки. Поясніть правопис слів іншомовного походження.

Науково-дослідницьке завдання

Проаналізувати правопис слів іншомовного походження на бігбордах міста, в рекламних оголошеннях, інтернеті, засобах масової інформації, побуті, транспорті й т. ін., дослідити найбільш вживані лексеми, виявити орфографічні помилки у написанні слів іншомовного походження.

III. Заключна частина

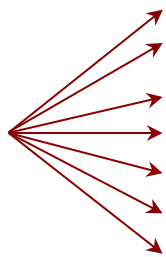
1. Підсумок результатів навчальних досягнень студентів групи.
2. Оцінювання студентів.
3. Рекомендації щодо застосування набутих компетенцій у майбутній професійній діяльності.
4. Рефлексія.

Під час підготовки до практичного заняття викладач відповідно до теми аналізує матеріал заняття, враховує індивідуальні особливості студентів групи і визначає вид практичного заняття. З огляду на це пропонуємо порівняльну таблицю традиційного практичного заняття та тренінгу (табл. 3.2).

Таблиця 3.2

Порівняльна таблиця традиційного практичного заняття та тренінгу

Традиційне практичне заняття		Тренінг	
Мета заняття			
Відтворення знань із правопису, формування на їх основі умінь і навичок, зорієнтованість на оцінку ЗУН студентів.		Збагачення студентів правописними компетенціями на основі їх знань і досвіду практичної комунікації; розвиток умінь і навичок самостійно орієнтуватися у правописному матеріалі, здійснювати аналіз правописних змін згідно з новою редакцією «Українського правопису»; зорієнтованість на особистісно-суб'єктний результат кожного студента.	
Діяльність викладача			
Перевірка знань, формування умінь і навичок здебільшого		Створення умов для активної участі кожного студента в здобуванні знань	

фронтально або індивідуально; домінування функційної позиції викладача.	через пошук істини, обмін думками, відстоювання свого способу вирішення правописної проблеми; орієнтація на співпрацю, довіру, вияв щирої зацікавленості в її зростанні.
Діяльність студента	
Переважає репродуктивна діяльність студентів, механічне засвоєння знань, студент працює під безпосереднім керівництвом викладача, він – суб'єкт діяльності педагога, споживач знань, пасивний виконавець вправ і завдань.	Активна пізнавальна діяльність, готовність до самостійної роботи, вияву ініціативи, можливість бути рівноправним суб'єктом навчання, відчуття відповідальності перед собою, групою, майбутніми учнями за результати власної діяльності; вияв свого ставлення до набутих знань, використання їх як інструмента вирішення правописних завдань, співпраця з викладачем.
Оцінювання результатів навчання	
Оцінка – формальний показник результатів навчання студентів, що не враховує реального рівня їхнього розвитку.	Мета оцінювання – не тільки контроль, а й заохочення майбутніх учителів початкової школи до <div> мотивації пізнання навчання саморозвитку оцінки контролю корекції </div> 

Отже, теоретичний аналіз спеціальної літератури та власний науково-педагогічний досвід, проведені дослідження дали змогу констатувати, що утрадиційними формами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти: *лекції* (лекції-інформації, проблемні, лекції-візуалізації, лекції-пресконференції), *семінарські заняття* (просемінар, власне семінар, спецсемінар, семінар-дослідження); *практичні заняття*; інноваційні форми організації: (неімітаційні (дискусії, екскурсії), імітаційні неігрові (аналіз конкретних ситуацій, розв'язання виробничих завдань, розбір документації, дії за інструкцією); імітаційні ігрові (рольові ігри, ігрове проєктування), змістові й технологічні аспекти яких сприяють формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

3.3. Лінгводидактичний потенціал системи вправ і завдань у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Студіювання теоретичних напрацювань педагогів і лінгводидактів у сегменті практико-орієнтованих методів навчання, методу вправ зокрема (Ю. Бабанський [11], Н. Лернер [314], В. Онищук [401], М. Фіцула [601], розробленням методичної системи вправ займалися М. Баранов [21], О. Біляєв [40], М. Вашуленко [71], Н. Голуб [160; 169], В. Мельничайко [335; 336], С. Караман [342], О. Кучерук [305], М. Пентилюк [419], К. Плиско [440], Л. Рожило [339], І. Хом'як [612], О. Хорошковська [622], Г. Шелехова [643] та ін.) дало змогу виявити домінувальні вектори в розроблених науковцями системах вправ і завдань. У процесі дослідження враховано, що формуванню у студентів внутрішньої потреби в правописній грамотності, виробленні стійких орфографічних і пунктуаційних умінь і навичок сприяє впровадження ефективної системи вправ і завдань. Специфіка проведеного дослідження вимагала особливого підходу й створення базової системи вправ, яка була орієнтовною основою для створення комплексу завдань, спрямованих на формування правописної компетентності студентів. Систему вправ і завдань ми укладали з урахуванням особливостей фаху, що здобувається, інформаційного обсягу дисципліни, яка засвоюється, міжпредметних, інтеграційних зв'язків навчальних курсів, щоб забезпечити ефективне формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Логіка дослідження зумовлює з'ясування змісту термінологічного поняття «система», що функціонує в науковому обігу різних галузей знання.

Загальнофілософське тлумачення поняття «система» розглядають як упорядкованість частин єдиного цілого, їх взаєморозташування, взаємозв'язок і взаємозалежність [598, с. 427–428]. У дидактиці термін «система» представлено як процес, спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різних типів зв'язків та зведення в єдину теоретичну структуру. З педагогічного погляду, під системою розуміють певним чином організований освітній процес, твірними чинниками якого є мета, завдання, зміст, методи, форми

взаємодії педагогів і здобувачів освіти та досягнуті при цьому результати [355, с. 118–119]. «Оскільки все в реальному світі системне, взаємозумовлене та взаємопов'язане, – зазначає С. Рубінштейн, знання, які описують різноманітність форм цього світу, мають бути системними» [495, с. 259].

У «Словнику української мови» поняття «система» (від грецького *systema* – ціле, утворене з частин сполучення) трактується як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком чого-небудь; будова, структура, що становить єдність закономірно розташованих та функційних частин» [542, с. 203–204]. При цьому ті частини, з яких вибудовується система, є елементами (від лат. *elementum* – первинна матерія) системи. Дослідження різних систем відбувається в межах системного підходу, завданням якого є розроблення методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем.

Суголосним поданим вище визначення є методичний коментар С. Чавдарова: «Система означає не тільки те, що одне йде за одним, а й те, що в результаті цього учні набувають не ізольовані, а синтезовані знання, об'єднані ланцюгами змістових зв'язків, які з маси різних відомостей певного роду творять одне ціле. Система означає, що навчальний матеріал відповідає життєвій дійсності і стає очевидним для учнів: система включає класифікацію явищ, встановлення родів і видів, класів і підкласів» [340].

Термінологічне поняття «вправа» в «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка визначено як «повторне виконання дії з метою її засвоєння. За різних умов навчання вправа є єдиною процедурою, в рамках якої здійснюються всі компоненти процесу навчання – усвідомлення змісту дії, її закріплення, узагальнення й автоматизація» [170, с. 59]. М. Фіцула пропонує таку дефініцію: «вправа – багаторазове повторення певних дій або видів діяльності для їх завоювання, яке спирається на розуміння й супроводжується свідомим контролем і корегуванням» [170, с. 135].

Поняття «вправа» у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» потлумачено як «спеціальне завдання, що виконується для

набуття певних навичок або закріплення наявних знань» [77, с. 160]. У «Словнику-довіднику з методики викладання української мови» вправи схарактеризовано як «систему усних чи письмових робіт, спрямованих на засвоєння теоретичного матеріалу, формування мовних та мовленнєвих умінь і навичок та перевірку якості засвоєння» [280, с. 82]. С. Чавдаров стверджує, що вправ має бути достатня кількість, залежно від ступеня труднощі тих чи інших орфограм [340, с. 46].

Системність вправ – це перша і головна умова їх успіху, «брак цієї системності – головна причина, чому численні і тривалі вправи з орфографії дають досить невисокі результати» [592, с. 176]. Система необхідна не тільки у вправах, але й у знаннях, бо «голова, наповнена уривчастими, незв'язними знаннями, схожа на комору, в якій все без ладу і де сам господар нічого не знайде» [592, с. 153]. Дидактична суть методу вправ, за словами Л. Рожило, полягає у спрямуванні вчителем своїх вихованців на вироблення мовних умінь і навичок «за допомогою спеціальних завдань, виконуваних учнями», «вправи – це невід'ємна складова вивчення мови, оволодіння високою культурою усного і писемного мовлення» [337, с. 77]. У цих твердженнях необхідно звернути увагу на те, що поряд стоять терміни «завдання» і «вправи», які в методичній науці переважно ідентифікуються: завдання, з одного боку, може входити у вправу як його складник, з іншого, – завданням може вичерпуватися вправа.

У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «завдання» схарактеризовано як «наперед визначений, запланований для виконання обсяг роботи, справи і т. ін.» [77, с. 284]. У «Словнику-довіднику з методики викладання української мови» І. Кочан, Н.Захлюпаной дефініцію «завдання» визначено як «письмова чи усна інструкція стосовно роботи з навчальним матеріалом» [280, с. 284].

У контексті нашого дослідження терміни «вправа» і «завдання» доцільно розрізняти на основі категорії порівняння дефініцій за такими критеріями, як мета виконання, методика організації, термін виконання, функційні особливості,

частотність виконання та способи самоконтролю, поданими в узагальнювальній таблиці «Сутнісні характеристики понять «вправа» і «завдання» (табл. 3.3).

Таблиця 3.3.

Сутнісні характеристики понять «вправа» і «завдання»

Вправи	Критерії	Завдання
Формуються і закріплюються правописні вміння й навички	Мета виконання	Удосконалюються сформовані правописні уміння й навички
Виконуються після пояснення викладача або на основі зразка	Методика організації	Виконуються самостійно, пояснення викладача недоцільне
Короткочасний (5-10 хвилин)	Термін виконання	Виконання завдань може тривати від кількох хвилин до кількох годин і більше
Подолання обмеженої кількості труднощів, тобто у процесі вивчення однієї орфограми/пунктограми	Функційні особливості	Труднощі відсутні, оскільки правописні навички доведено до рівня автоматизму
Багаторазовість виконання дій (вважають, що достатньо 7±2 операцій)	Частотність виконання	Одноразовий характер, хоча можливе і повторне виконання
Можливі ключі для самоконтролю	Способи самоконтролю	Ключі неможливі, оскільки результат виконання завдання різний у кожного студента

У результаті теоретичного осмислення проаналізованого поняття «завдання» з'ясовано, що завдання, з одного боку, є інструкцією до виконання послідовності навчальних операцій та дій у вправі задля формування правописних умінь і навичок у студентів, а з іншого боку, завдання є самостійним видом роботи, спрямованим на удосконалення здобутих умінь і навичок та правильне застосування орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей під час продукування текстів різних типів, стилів і жанрів писемного мовлення.

У лінгводидактиці вищої школи на сьогодні немає усталеної класифікації вправ, тому дослідники проблеми здебільшого послуговуються відомими класифікаціями, розробленими для закладів загальної середньої освіти. Найбільш поширеними з-поміж них є такі класифікації вправ лінгводидактів:

1) В. Онищука, О. Біляєва (підготовчі, вступні, тренувальні, завершальні, контрольні) [39];

2) М. Пентилюк (за формою мовлення: усні і письмові; за змістом програмового матеріалу: фонетико-стилістичні, лексико-стилістичні, граматико-стилістичні, власне стилістичні; за місцем застосування вправ: супровідні, спеціальні, тренувальні – формуючі; за методикою проведення: вправи на спостереження, стилістичний аналіз, стилістичне експериментування, конструювання і редагування; за місцем виконання: класні і домашні; за ступенем самостійності: колективні та індивідуальні. Навчально-мовленнєві і комунікативні завдання – види пропедевтичних тренувальних вправ, які передбачають засвоєння мовних засобів, необхідних для процесу спілкування. Комунікативні завдання забезпечують формування мовленнєвої компетентності учнів, тобто системи мовленнєвих умінь, як-от: уміння вести діалог з дотриманням вимог українського мовленнєвого етикету, адекватно сприймати його на слух; уміння створювати усні і письмові монологічні висловлювання різних жанрів, стилів, типів мовлення. З-поміж специфічних методичних прийомів, які використовуються у процесі спостережень над мовними явищами – лінгвістичне й стилістичне експериментування, моделювання й конструювання [344]);

3) І. Кочан, Н. Захлюпаної (навчальні і контрольні, репродуктивні, конструктивні, вступні, завершальні, підготовчі; навчальні, тренувальні (для закріплення знань і вироблення граматичних умінь і навичок; до переказів і творів; за завданням; за зразком; за інструкцією), вправи у роботі над текстом, когнітивно-розвивальні, комунікативні, ситуативні, словникові [280];

4) В. Мельничайка (вправи на спостереження й аналіз готових зразків літературного мовлення та вправи, що потребують творчого підходу до мовного матеріалу) [337];

5) Г. Михайлівської (комплексні, передмовленнєві, мовленнєві вправи) [351].

Підґрунтям для запропонованої у дослідженні системи вправ і завдань для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової

школи слугували напрацювання лінгводидактів з проблеми класифікацій вправ і завдань (див. табл. 3.4).

Таблиця 3.4

Система вправ і завдань для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Види вправ і завдань		Призначення	Сформовані вміння, навички, компетентності
ВПРАВИ	Дослідницько-мотиваційні	Виявити і розпізнати орфограму/пунктограму за графічним вираженням, місцем у слові/реченні, назвати визначену орфограму/пунктограму, обґрунтувати написання за допомогою вивчених правописних правил, правильно писати слова, речення, тексти	Розвиток зорової і слухової пам'яті, орфографічної та пунктуаційної пильності, чуття мови, активізація засвоєння правописних знань, умінь і навичок
	Дослідницько-діяльнісні	Порівнювати вивчені правописні явища за умовами вибору правильних написань, правильно писати слова, речення, тексти, знаходити орфографічні й пунктуаційні помилки у своїй та чужій роботі, віднаходити інформацію про написання слів, розділових знаків в орфографічних, тлумачних словниках та в інших довідниках	Систематизація знань студентів з орфографії та пунктуації української мови, формування й удосконалення умінь застосовувати вивчені орфограми/пунктограми у точно визначених стандартних умовах
	Дослідницько-трансформаційні	Конструювати речення, тексти на основі опорного матеріалу, добирати власні зразки завдань за аналогією, аргументуючи правописний матеріал	Формування й удосконалення правописних умінь у змінених, нестандартних умовах
ЗАВДАННЯ	Дослідницько-креативні	Створювати тексти в певному стилі залежно від типу і жанру мовлення, дотримуючись правил правопису	Правописні вміння доводяться до рівня автоматизму, вироблення практичних навичок застосовувати орфограми/пунктограми у продукуванні текстів різних стилів і жанрів мови та видів і типів мовлення
	Навчально-комунікативні	Систематизувати, узагальнити та закріпити знання про становлення і розвиток української правописної системи, про принципи графіки, орфографії, пунктуації, про правописні норми сучасної української мови	Формування графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей

	Науково-комунікативні	Аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію про правописну систему української мови в текстах різних видів, медіатекстах та використанні її для вдосконалення писемного мовлення, взаємодіяти письмово та в режимі реального часу, дотримуючись правописних норм літературної мови	Удосконалення графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей
	Професійно-комунікативні	Писати каліграфічно красиво, чітко, правильно; комунікативно доцільно володіти правописними мовними засобами в різних ситуаціях професійного спілкування	Формування правописної компетентності
Робота над помилками		Аналізувати та виправляти помилки у виконаних роботах	Моніторинг про ступінь засвоєння студентами правописного матеріалу, необхідність своєчасного виявлення помилок та їх корекція

Зміст узагальнювальної таблиці унаочнює шляхи реалізації вміння застосовувати знання орфографічних і пунктуаційних правил на практиці, вибираючи ту чи іншу орфограму або пунктограму та обґрунтовуючи її написання, натомість завдання зорієнтовані на вироблення навичок на основі доведення умінь до рівня автоматизму, а також завдання, спрямовані на формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

До системи вправ і завдань для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи долучено **дослідницько-мотиваційні**, які передбачають аналіз певного правописного явища на рівні шкільної програми й підручників, з одного боку, й програм і підручників із мовознавчих дисциплін для закладів вищої освіти – з іншого, що дало змогу студентам поступово повторити зі школи обсяг навчального матеріалу з орфографії та пунктуації й правильно його застосовувати під час виконання вправ за програмами, підручниками, посібниками закладів вищої освіти. Під час виконання дослідницько-мотиваційних вправ студенти вчаться спостерігати, порівнювати, зіставляти певні правописні явища, тому ефективними видами роботи є вправи на розпізнавання

орфограм/пунктограм під час зорового сприймання тексту, під час сприймання тексту на слух, вправи для записування текстів із пропуском орфограм/пунктограм. Важливо, щоб у студентів було сформоване вміння «бачити» орфограми й пунктограми, адже одна з причин значної кількості правописних помилок полягає в тому, що студенти не відчують орфограм/пунктограм, а, не знайшовши їх, не розуміють потреби у застосуванні теоретичних знань. Тому продуктивним стало застосування алгоритму «Проведи дослідження», який зорієнтує студента в послідовності міркувань та поетапного виконання правописного завдання вправи. Наведемо орієнтовні зразки вправ.

Вправи на розпізнавання орфограм/пунктограм під час зорового сприймання тексту

Завдання. Прочитати текст, пояснити правопис коми у поданому тексті.

Була собі кома, яка страшенно обурювалася, що всі її легковажать. Бо яке значення має нині кома? Адже у газетах її майже не вживають, а якщо і ставлять, то швидше випадково.

Та якогось дня кома збунтувалася.

Один із президентів після тривалих перемовин із провідником супротивної сторони написав суху нотатку: «Роззброєння, неможливе застосування зброї», – і відразу передав її генералові. І тут кома спересердя вирішила здійснити свій план помсти і – перескочила через одне слово. Генерал розкрив листа і прочитав: «Роззброєння неможливе, застосування зброї».

І вибухнула війна... (Б. Ферреро)

Проведи дослідження!

1. Випиши із тексту два речення, які відрізняються позицією коми.
2. Поясни, як змінюється зміст речення залежно від позиції коми.
3. Аргументуй свою позицію щодо вирішального значення інтонації в поданому реченні.
4. Зроби висновок: «Будьмо уважні до дрібниць, бо в них народжуються великі речі!» (Б. Ферреро)

Вправи на розпізнавання орфограм/пунктограм під час сприймання тексту на слух

Завдання. Із прослуханого тексту виписати прізвища прикметникового походження, пояснити їх правопис. Навести приклади прізвищ родичів, друзів, знайомих прикметникового походження, пояснити їх правопис та ввести у речення.

Прізвище – це зафіксоване в документах родинне найменування. Якщо ім'я служить для виділення особи у сім'ї чи колективі, а по батькові вказує на зв'язок з батьком, то прізвище об'єднує членів однієї родини і дає змогу відрізнити їх від представників інших родин. Прізвище треба берегти, не ганьбити негідними вчинками, бо за ним стоять усі покоління твого роду.

Українські прізвища спочатку отримали феодали, здебільшого за назвою своїх земель: Бистрицький, Рогатинський, Задеснянський, Острівний, Сербенська, Чорноморський та ін. Згодом прізвища одержали міщани, переважно за родом занять: Діхтяр, Килимник, Міняйлук, Пивовар, Гончар, Олійник, Пасічник, Кобзар тощо. Кріпаки довгий час не мали прізвищ. Лише під кінець XVIII століття родові прізвища отримали всі українці. Значна кількість їх утворена від імен. Так відомо, що від імені Іван існує 130 прізвищ: Іванів, Іванків, Івасів, Іванюк, Іванченко, Іванченків... Деякі з них утворені від жіночих імен: Маланчин, Катеришин, Ганнусин, Марисій, Одарченко (Г. Передрій).

Проведи дослідження!

1. Виділи у виписаних словах суфікси.
2. Вимов ці слова. Підкресли букви, які вказують на м'якість попередніх приголосних звуків.
3. Зроби висновок, коли пишемо знак м'якшення у прізвищах прикметникового походження.

Вправи для записування текстів із пропуском орфограм/пунктограм

Завдання. Написати текст, пояснивши правопис основних випадків чергування у – в, і – й.

Працю ...чителя ні з чим не можна порівнювати. Ткач ...же через годину бачить плоди своєї роботи. Сталевар через кілька годин радіє вогненному потоку

металу. Хлібороб через декілька місяців милується колосками ... жменею зерна, вирощеного ... полі. А ...чителеві треба працювати роками, щоб побачити предмет свого творіння. Буває, минають ... десятиріччя ... ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив. Нікого так часто не відвідує почуття незадоволення, як ...чителя. Кожна крихта твоєї людської краси є наслідком його безсонних ночей. Сивина. ...чителеві часто ніколи подумати про себе, бо змушений думати про інших. Праця педагога – це напружена праця серця ... творчість розуму (В. Сухомлинський).

Проведи дослідження!

1. Уклади схему (інтерактивну стрічку часу) про позиції вживання прийменників і префіксів у та в, використовуючи приклади слів із тексту.
2. Зроби висновок, коли пишемо у (і), а коли в (й).
3. Перевір себе за правилом.

Для визначення орфограм і пунктограм доцільно застосовувати **інноваційні текстово-інтерпретаційні вправи**, обов'язковою умовою яких є текстова основа наукового, навчально-пізнавального змісту з відносно достатньою кількістю орфограм і пунктограм.

Завдання. Прочитати текст, визначити орфограми і пунктограми, пояснити їх правопис. Доповнити текст інформацією про особливості вживання розділових знаків у соцмережах.

Перші розділові знаки з'явилися у Стародавній Греції. Спочатку там вживали тільки один знак – крапку. Ставили її то зверху рядка, то посередині його, то внизу. Згодом з'явилися також крапка з комою. Така пунктуація існувала протягом усього середньовіччя. Застосовували й інші знаки – для цілком суб'єктивного розділення слів та речень. Правил пунктуації не було ніяких. А вже в кінці VIII ст. пунктуацію так забули, що її треба було відновлювати. Поява друкарства вимагала розділових знаків.

Чесць винайдення сучасної пунктуації належить венеціанському видавцеві Альду Мануцію, який жив на межі XV–XVI ст. Він заснував у Венеції

друкарню, де почав видавати твори старогрецьких класиків. А. Мануцій запровадив у друкарство майже всі відомі нам розділові знаки, в тому числі й першу кому, ввів прямий шрифт замість готичного і винайшов курсив.

У сучасному українському письмі застосовуються такі розділові знаки: кома (,), крапка (.), двокрапка (:), крапка з комою (;), тире (-), кома і тире (, -), лапки («»), крапки (...), знак питання (?), знак оклику (!), знак питання і знак оклику (?!), дужки (), скісна риска (/), дві скісні риски (//).

Особливістю іспанської пунктуації є те, що знаки питання та оклику ставляться не тільки в кінці речення, але й на початку нього в перевернутому вигляді. Робиться це для того, щоб читач заздалегідь знав, з якою інтонацією треба вимовляти те чи інше речення (З журналу).

Під час виконання **дослідницько-діяльнісних вправ** студенти намагаються швидко і безпомилково застосувати правописні знання й уміння у стандартних умовах, відшукувати інформацію про написання слів, розділових знаків в орфографічних, тлумачних словниках, українському правописі та інших правописних довідниках, мовознавчих підручниках і посібниках. Це текстуальне, вибіркове, ускладнене списування; вправи за зразком, за інструкцією, за завданням; вправи на дослідження-пошук, -класифікацію, -міркування; попереджувальні, коментовані, пояснювальні, вибіркові диктанти; орфографічно-пунктуаційний розбір; робота з орфографічним словником, українським правописом, правописними довідниками.

Текстуальне списування ще називають копіюванням через відтворення тексту без будь-яких змін, а **ускладнене** має на меті виконання орфографічного чи пунктуаційного завдання із застосуванням правила. Під час текстуального й ускладненого списування у студентів розвивається увага, спостережливість, зорова та моторна пам'ять.

Ускладнене списування

Завдання. Списати текст, пояснити вибір малої чи великої букви під час написання, обґрунтувати вживання пунктограм.

Рівненська (о)бласть розташована на (п)оліській (р)івнині (в)олинського (п)лато, яке густо посічене річками. Найбільші з них – (п)рип'ять та її притоки (г)оринь і (с)тир. Є багато озер, особливо на (п)оліссі, серед яких найповноводніше (б)іле, (с)омине, (н)обель. Ліси займають 38 відсотків території. Сім (п)івнічних районів області зазнали радіоактивного забруднення після аварії на (ч)орнобильській (а)(е)(с).

Перші сліди перебування людини – (п)ізній (п)алеоліт. У III–II ст. до (н).(х). та у II–III ст. нової ери на території сучасної області жили ранньослов'янські племена (з)арубинецької та (ч)ерняхівської культур. У VI–VII ст. тут виникло об'єднання племен державного типу на чолі з (д)улібами-(в)олинянами. Знайдено поселення (ч)ерняхівської культури біля (в)арковичів і (п)ідлужжя (д)убнівського району, городища X ст. У X столітті ці землі входили до складу (к)иївської (р)усі-(у)країни. Визначну роль в історії краю відіграли (д)орогобуж і (п)ересопниця (нині села), які в XI–XII ст. були центрами (у)дільних князівств. На (р)івнениціні творилися (є)вангелії: «(д)убнівське» (1539–1568 рр.), «(д)орогобузьке» (1556–1561 рр.) та «(п)ересопницьке» (1556–1561 рр.). На останньому в 1991 р. складав (п)рисягу (п)резидент (у)країни Л. Кравчук. На честь цієї книги в селі (п)ересопниця споруджено пам'ятник.

Сучасна (р)івненичина входила до (г)алицько-(в)олинського (к)нязівства. Після його розпаду в 1457 р. опинилася під владою (л)итви. Із прийняттям (л)юблінської (у)нії в краї розпочинається (п)ольська експансія. В 70 рр. XVI ст. (о)стріг здобув славу «(в)олинських (а)фін»: він став важливим політичним, економічним і культурним центром. Біля села (п)ляшева нинішнього (р)адивилівського р-ну влітку 1651 р. відбулася (б)ерестецька (б)итва між (к)озацьким (в)ійськом Б. Хмельницького та (п)ольською (а)рмією. За (а)ндрусівською (у)годою (1667 р.) край продовжує залишатися у складі (п)ольщі. З 1793 р. – під владою (р)осії. За (р)изькою (у)годою (1921 р.) (р)івненичина відійшла до (п)ольщі у складі (в)олинського (в)оєводства. У 1939 р. – приєднана до (с)(р)(с)(р), з 1991 р. – у складі незалежної України (Україна: Путівник).

Проведи дослідження!

1. Уклади інтелект-карту на тему «Правопис» на основі поданих у тексті одиниць правописної системи.
2. Зроби висновок про представлені у тексті орфограми та пунктограми.
3. Перевір себе за правилами.

Виконуючи **вправи за зразком**, студенти добирають власні приклади на відповідне правило, виписують із підручників, словників, художніх текстів відповідний матеріал. Під час виконання **вправ за інструкцією** викладач визначає послідовність роботи і прийоми виконання, але точного зразка для копіювання вже не подає. Для виконання **вправ за завданням** потрібно чітко формулювати мету та завдання роботи, вказувати на відповідний матеріал, а дії, прийоми, операції та послідовність їх застосування студенти визначають самі.

Вправи за завданням

Завдання 1. Уважно прочитати твердження відомих лінгвістів про особливості писемного мовлення. Укласти правила ділового писемного мовлення.

Мартен Феллер вважає, що в писемному тексті довжина висловлення не повинна перевищувати 16 слів. А. Коваль стверджує: «Громіздкі складні речення часто створюють труднощі у сприйнятті тексту, проте і в межах простого речення укладачі ділових паперів уміють часом так «академізувати» виклад, що вбогу простеньку думку й не впізнати одразу». Наприклад: *Барвистість викладу в рукописі й промовах нагадує волошки в житі: тому, хто гуляє, – подобаються, а тому, хто домагається користі, – заважають.*

Дослідження-пошук

Завдання. На місці пропусків вставити пропущені літери, у яких відбувається спрощення груп приголосних, віднайти і виписати окремо слова-винятки, пояснити правопис слів із контрольною орфограмою. Рекомендуємо застосовувати групову форму організації навчальної діяльності студентів.

Група 1. *Форпос...на служба, захис...ний костюм, компос...на яма, діяльніс...ний підхід, правозахис...ник країни, звуковий оповіс...ник, шіс...надіять*

гривень, боліс...ні спазми, заздріс...ний однокласник, блис...нути вогнями, вільгіс...ний ранок, чуйне сер...це, страс...ний шанувальник, доблес...ний воїн, вартіс...на поїздка, контрас...ні кольори, почес...ний громадянин.

Група 2. Кіс...лявий хлопчик, кількіс...ний показник, проїз...ний квиток, совіс...ний сусід, пес...ливий звір, хвас...ливий учень, водохрес...ний ярмарок, швидкіс...ний автомобіль, облас...ний конкурс, вартіс...ний проект, особистіс...ний підхід, капос...ний малюк, аванпост...ний льодоріз, балас...ний вантаж, кодекс...ний аргумент, щас...ливий кінець, піз...ній вечір.

Група 3. Тиж...невий часопис, корис...ний захід, зап'яс...ний перелом, липовий хворос...няк, балас...ний опір, випус...ний вечір, рис...нути своїм життям, голосно тиск...нути, не навис...ний ворог, пристрас...ний шанувальник, доброчес...ний чоловік, виїз...на варта, беззахис...ний звір, жаліс...на бабуса, добросовіс...ний сусід, віс...ник Рівненщини, безчес...ні дії.

Дослідження-класифікація

Завдання. На місці пропусків вставити пропущені літери, записавши подані слова у таблицю відповідно до їх лексичного значення.

Пр...блукати додому, пр...крити поверхню, пр...танцювати у ритм музики, пр...везти перемогу, пр...жовкле листя, пр...чудвий настрій, пр...волочити здобич, пр...глушити звук, пр...гасити свічку, пр...звище студента, пр...співувати романс, пр...тупувати ногами, пр...гіркий перець, пр...міський автобус, пр...клеїти листівку, будинок пр...старілих, пр...будувати танок, пр...красити ялинку, пр...лягти на годину, пр...шити тудзик, пр...садибна ділянка, пр...славний хлопець, пр...карпатське село, мілке пр...озер'я.

Наближення	Приєднання	Неповнота, частковість дії, ознаки	Результат дії

Дослідження-міркування

Завдання. Доведіть або спростуйте твердження про те, що в словах після префіксів *роз-*, *без-*, *с-*, *з-* в окремих випадках на письмі пишемо апостроф. Проілюструйте свої міркування прикладами, складіть лайфхаки.

Водночас із виконанням традиційних дослідницько-діяльнісних вправ рекомендуємо впроваджувати інноваційні **текстово-зіставні вправи**, суть яких полягає у зіставленні, протиставленні правописних явищ, зумовлених певною схожістю. Наприклад, дослідити вживання займенників *ви-ти* на різних етапах розвитку української мови, зіставити їх правопис. Написати есе «Форми звертань у моїй родині».

За часів Київської Русі пошанного звертання на «Ви» ще не було. Підлеглий до свого володаря звертався на «ти», як і володар до підлеглого. Згодом займенник ти став нормативним у звертанні до Бога. А займенник Ви на Україні набув поширення у звертанні дітей до батьків, молодших віком до старших та до незнайомих людей. Такою формою звертань користувалися навіть тоді, коли старші були відсутні, позаочі. Наприклад: «Мені тато казали, щоб я вчасно прийшов додому».

Згадаймо художні твори, фольклорні матеріали, пісні. У них чимало звернень саме такого характеру. Пам'ятаєте у Лесі Українки: «Ладняйте, мамо, нам харчі в дорогу!»? Це був вияв високої поваги. Про це свідчить і той факт, що люди скріплюючи кумівство, механічно переходили на «Ви», хоч би й були рідними сестрами чи братами. Якщо ж між ними виникала ворожнеча, то найбільшою образою вважалося перейти на «ти». В Україні до неодруженого чоловіка могли весь вік звертатися на «ти». Лише одруження, тобто започаткування родини, робило можливим вживання форми «Ви». Таке звертання засвідчує етичні норми нашого народу, що вироблялися протягом віків.

Нині нерідко можна почути звертання до статечної людини на «ти», діти до батьків теж звертаються на «ти». Ми пояснюємо ці факти запозиченими європейськими традиціями, любов'ю до найрідніших... (за В. Скуратівським).

Дослідницько-трансформаційні вправи стимулюють творчу та пізнавальну діяльність студентів, сприяють застосуванню правописних знань у змінених, нестандартних умовах. Це вправи на добір синонімів, антонімів, на розрізнення значень слів, на добір слів за певними семантичними та

правописними ознаками, на заміну одних синтаксичних конструкцій іншими, переклад-дослідження, орфографічне моделювання, вправи на складання речень за опорними словами, схемами, правописне редагування, конструювання, графічні, словникові, вільні, творчі диктанти, самодиктанти і т. под.

Вправи на добір синонімів, антонімів

Завдання 1. До поданих іменників дібрати синоніми з *не*, пояснити їх написання.

Античне рабство, лютий ворог, щира любов, аргументована підозра, раптовість у вирішенні питання, небезпечна хвороба, зневага колег, безладдя у колективі, завдавати прикрість, жіноче безталання, маленька дитина.

Завдання 2. До поданих словосполучень дібрати антоніми на правопис префіксів *з-*, *с-*, пояснити їх написання.

Виправдання людини, відвертість у спілкуванні, віддалення в космічному просторі, вкінці літа, забутий письменник, збільшувати замовлення, розширювати приміщення, холоднеча на вулиці, повільно бігти, зустрічатися звечора, відповісти вчителю, змовчати про таємницю.

Вправи на розрізнення значень слів

Завдання. Записати слова у дві колонки залежно від їх правопису, пояснити написання великої та малої літер.

У нашій мові є назви предметів, які названі іменами людей, але пишуться з маленької букви. Звернемо увагу ось на такі назви: дизель, ампер, ватман, вольт, герц, ренген. За цими назвами стоять реальні люди: німецький інженер Дизель, французький фізик Ампер, власник паперової фабрики англієць Ватман, італійський фізик Вольт, німецькі фізики Герц і Ренген.

А ось назви квітів: бегонія, камелія, магнолія. Мало хто знає, що назви ці утворені від імен французького ботаніка Бегона, італійського священика Камеллі, французького природознавця Магнолія (З журналу).

Вправи на добір слів за певними орфографічними та семантичними ознаками

Завдання 1. Дописати складні слова за певними орфографічними та семантичними ознаками, що означають назви: рослин – *брат-і-сестра*.;

казкових персонажів – *Лисичка-Сестричка*; професій – *інженер-конструктор*; державних посад – *прем'єр-міністр*.

Завдання 2. Написати по кілька слів, які не можна поділити для переносу і які означають: а) частину тіла людини або тварини; б) меблі; в) дерева й т. под.

Орфографічне моделювання

Завдання 1. Від поданих слів утворити іменники II відміни середнього роду, пояснити їх правопис.

Дорога, межа, борода, лівий берег, гарбуз, кукурудза, квасоля, голова, голос, пороги, вікно, земля.

Зразок: дорога – бездоріжжя.

Завдання 2. Від поданих дієслів утворити іменники з абстрактним значенням, пояснити вживання подвоєних літер.

Написати, читати, тремтіти, ліпити, малювати, водити, забути, знати, здобути, жити, ходити, визволити, значити, креслити, мовчати.

Завдання 3. Від поданих слів утворити прикметники, пояснити правопис.

Проїзд, тиждень, турист, студент, невістка, контраст, пристрасть, баласт, честь, область, форпост, користь, якість, випуск, масло, мисль, зап'ястя, аванпост, щастя, захист, гігант, парламент, допуск, піст, місто.

Завдання 4. Записати іменники в родовому відмінку однини, пояснити правопис.

Текст, параграф, абзац, диплом, дефіс, ґрунт, переклад, автомобіль, транспорт, Стамбул, Буг, Лаос, карбованець, реферат, авторитет, знак м'якшення, кисень, принтер, трикутник, океан, космос, мольберт, апостроф, кілометр, землетрус, відсоток, термін, комп'ютер, монітор, квадрат, префікс, знаменник, відмінок, ґрім, вітер, гуртожиток, вокзал, замок, шлунок, мільйон, родовід, коридор, батон, балкон, спосіб, димар, митець, елемент, потяг, берест, явір, листопад, диван, Трускавець, Київ, Китай, Світязь, Тернопіль, Львів, Кривий Ріг, Париж, Лондон, Мандрид.

Переклад-дослідження

Завдання. Перекласти подані слова українською мовою, порівняти вживання орфограми «Літери и – і в словах іншомовного походження» в обох мовах.

Directeur, discipline, dialogue, institut, appetit, princite, pilute, film, firme, archives, attribut, dictee, regime, cirgue, prestige, chirurgien, president, tennis, classicisme, information.

Вправи на складання речень за опорними словами

Завдання 1. Записати слова, знявши скісну ризку. Уточнити значення слів за «Словником іншомовних слів» та скласти з ними речення.

Орфо/графія, авіа/метео/станція, євро/долар, карто/тека, пікто/графія, інфра/структура, євро/зона, мета/мова, прес/конференція, фіто/терапія, міді/одяг, нано/ком'ютер, супер/маркет, топ/менеджер.

Завдання 2. Скласти речення, використовуючи подані словосполучення як узагальнювальні слова.

Види письма, сучасні дитячі письменники, методи письма, письменники рідного краю, українські мовознавці, педагоги-класики, стилі мовлення, українські народні казки, дитячі пісні, аудіовізуальні медіа.

Завдання 3. Записати числівники словами, поставивши їх у потрібному відмінку, завершити речення.

До 139 додати 7 ...; від 28 відняти 24 ...; до 3 647 додати 41 ...; сума чисел 95 ... дорівнює 181; на 251 маршруті автобуса ...; відстань від Луцька до Києва становить ... км; 72 поділити на 8 ...; 5 помножити на 10 ...; різниця чисел 63 і 49 ...; 2020 рік для мене пам'ятний...; 3,5 кг борошна, 0,5 кг цукру, 200 г масла, 1 л олії ...; довжина кімнати 5 м, ширина 3 м ... ?.

Вправи на складання речень за опорними схемами

Завдання. Скласти (або виписати з творів української художньої літератури) речення відповідно до поданих графічних моделей, аргументувати вживання розділових знаків у реченнях з однорідними членами (Δ – узагальнювальне слово, О – однорідні члени речення).

1. Δ : О, О, О – ... 5. Чи то О, чи то О
2. О, О, О, О – Δ . 6. Не тільки О, а й О, О, О
3. Δ , а саме: О, О, О. 7. І О, і О, і О – Δ .
4. О і О, О і О, О і О. 8. О та О, О та О – Δ .

На етапі виконання традиційних дослідницько-трансформаційних вправ рекомендуємо застосовувати інноваційні **текстово-конструктивні вправи**, які ґрунтуються на синтезуванні поданих слів, словосполучень у зв'язний текст. Зокрема, використовуючи опорний матеріал, студенти створюють власні висловлення. Наприклад, скласти твір-розповідь з елементами опису для туристів міста на тему «Почаївська ікона Божої Матері як одна з найдавніших святинь Волині». У творі використати іменники на позначення власних назв, складні прикметники, пояснити їх правопис.

Рекомендований початок висловлення:

Почаївська ікона Божої Матері відома в усьому православному світі. У 1559 році грецький митрополит Неофіт, подорожуючи по Київській Русі, проїжджав через Волинь і зупинився у маєтку Орлі (нині Вірля), що неподалік від Почаєва, у домі поміщиці Анни Гойської. У замку благочестивої боярині завжди були раді нежданому подорожньому, приймаючи його добродушно і похристиянськи. Вражений сердечним прийомом, архієпископ дарує Анні свою іменну ікону Божої Матері, беручи натомість у рідну Візантію тепло спогадів про гостинність Волинської землі. Це і є Почаївська ікона Божої Матері (З журналу).

Опорний матеріал для основної частини твору-розповіді з елементами опису:

Техніка і матеріали: *липова дошка, олійні фарби, візантійський стиль.*

Образ Божої Матері: лик: *довгообразий, суворий, ніби проникає в серця людей і спонукає до служіння Богові; викликає почуття високої благоговійності та душевного трепету; голова нахилена у бік Христа; на голові золотосяюча корона; напіввигнуті високі брови; відтінені повіки; ніс: рівний, прямий; уста: червоні, повні; одяг: розкішні шати; вишукане вбрання.*

Образи святих навколо ікони: *праворуч – пророк Ілля, мученик Міна, ліворуч – первомученик Стефан, преподобний Авраамій, знизу – великомучениця Катерина, мучениці Параскева, Ірина.*

Тло та обрамлення ікони: *тло ікони вкрите позолотою; колірна гама надає образу святкової монументальної урочистості; обрамлення: пишно декоративне,*

з прозоро-білими перлинами, коштовним камінням червоногарячих, темно-синіх, насичено зелених кольорів.

Експонування: *Свято-Успенська Почаївська лавра; музей Волинської ікони.*

Призначення: *дарує зцілення; посиляє Божу благодать.*

Під час виконання **дослідницько-креативних завдань** правописні уміння доводяться до рівня автоматизму, формуються практичні навички застосовувати орфограми/пунктограми в процесі створення текстів різних стилів і жанрів мови та видів і типів мовлення.

Завдання 1. Скласти діалог телефонної розмови (письмово) між студентками першого курсу, у якому вони б ділилися враженнями про своє навчання та дозвілля в університеті. Пояснити вживання розділових знаків.

Завдання 2. Написати есе на тему «Читання у родинному колі поколінь: Х, Y, Z», використовуючи прості ускладнені та складні речення.

Завдання 3. Підготувати інструкцію для першокласника на тему «Правдива та неправдива інформація у соцмережах», для третьокласника – «Маніпуляція в медіа» і т. под.

Завдання 4. Написати твір-роздум на тему «Успішний учень – мотивований учитель НУШ», використовуючи складні багатокomпонентні речення.

Завдання 5. Написати коментар у захищеній онлайнівій спільноті «Основні зміни нової редакції українського правопису».

Дослідницько-мотиваційні, дослідницько-діяльнісні, дослідницько-трансформаційні, дослідницько-креативні вправи і завдання мали чіткі правописні завдання, спрямовані на відтворення орфографічного та пунктуаційного матеріалу, формування правописних умінь і навичок, розвиток уваги, зорової та слухової пам'яті, орфографічної та пунктуаційної пильності, критичного мислення. Інноваційні вправи і завдання (текстово-інтерпретаційні, текстово-зіставні, текстово-конструктивні, текстотворчі) активізували навчальну, науково-дослідницьку діяльність студентів та доповнили комплекс правописних вправ і завдань (див. табл. 3.5).

Комплекс правописних вправ і завдань

Традиційні	Вправи/завдання	Інноваційні
Дослідницько-мотиваційні	<ul style="list-style-type: none"> - вправи на виявлення та розпізнавання орфограм/пунктограм <ul style="list-style-type: none"> ▪ під час зорового сприймання тексту ▪ під час сприймання тексту на слух ▪ для записування текстів із пропуском орфограм/пунктограм 	Текстово-інтерпретаційні
Дослідницько-діяльнісні	<ul style="list-style-type: none"> - текстуальне списування - вибіркове списування - ускладнене списування - вправи за зразком - вправи за інструкцією - вправи за завданням - дослідження-пошук - дослідження-класифікація - дослідження-міркування - попереджувальні диктанти - коментовані диктанти - пояснювальні диктанти - вибірккові диктанти - орфографічний/пунктуаційний розбір - робота з орфографічним словником, українським правописом, правописними довідниками 	Текстово-зіставні
Дослідницько-трансформаційні	<ul style="list-style-type: none"> - вправи на добір синонімів, антонімів - вправи на розрізнення значень слів - вправи на добір слів за певними семантичними та правописними ознаками - вправи на заміну одних синтаксичних конструкцій іншими - правописне редагування - переклад-дослідження - орфографічне моделювання - робота з орфографічним словником, українським правописом, правописними довідниками - складання речень за опорними словами, схемами - правописне конструювання - графічні диктанти - словникові диктанти - вільні диктанти - творчі диктанти - самодиктанти 	Текстово-конструктивні
Дослідницько-креативні	<ul style="list-style-type: none"> - складання професійно зорієнтованих діалогів, художніх і навчальних текстів, офіційно-ділових документів, лінгвістичних творів 	Текстотворчі

Дослідницько-мотиваційні, дослідницько-діяльнісні, дослідницько-трансформаційні, дослідницько-креативні вправи й завдання були спрямовані на те, щоб закріпити і довести до автоматизації сформовані у студентів правописні вміння та мотивувати здобувачів вищої освіти до виконання завдань на формування графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей.

Таблиця 3.6

Завдання для формування графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей майбутніх учителів початкової школи

<i>Навчально-комунікативні завдання</i>	<i>Науково-комунікативні завдання</i>	<i>Професійно-комунікативні завдання</i>
Завдання зорієнтовані на:	Завдання зорієнтовані на:	Завдання зорієнтовані на:
Графічна субкомпетентність		
систематизацію та закріплення знань про становлення і розвиток українського письма, графіки як науки: - письмо графемно-звукових відповідностей; - письмо функційних варіантів букв; - правильне написання букв, з'єднань їх у словах; - вироблення навичок швидкого та каліграфічного письма букв, слів; - каліграфічно правильне, чітке письмо текстів.	формування науково-пізнавальних, дослідницьких умінь щодо: - особливостей навчання письма ліворуких; - специфіки вироблення індивідуального почерку; - запобігання індивідуальних помилок у почерку; - розроблення авторських методів і прийомів навчання письма у Новій українській школі.	удосконалення навичок правильного письма у студентів; формування графічних навичок письма у першокласників, вироблення каліграфічного письма: - розроблення прийомів ейдетики у період навчання грамоти; - підготовка мультимедійної презентації про методи і прийоми навчання письма у прописах Нової української школи
Орфографічна субкомпетентність		
систематизацію та закріплення знань про становлення і розвиток української орфографії, про її принципи, типи орфограм, про орфографічні норми сучасної української мови, про мовленнєву комунікацію: - укладання графічних редакторів з української орфографії за інформаційним джерелом; - укладання бібліографії – списку навчальних	формування науково-пізнавальних, дослідницьких умінь на основі знань із орфографії української мови: - написання рецензії на навчальний посібник, наукову статтю з проблем культури мовлення, складних правописних випадків, змін у новій редакції правопису 2019 р.; - написання наукових тез до друку в наукових виданнях; - підготовка доповіді	формування навичок володіння орфографічними нормами сучасної української мови в писемному професійному спілкуванні: - укладання тестів, анкет для проведення моніторингу орфографічної субкомпетентності студентів, учителів під час педагогічної практики; - написання наукової статті з актуальних проблем навчання орфографії до

<p>підручників, посібників словників, довідників для самонавчання та самовдосконалення студентів з орфографії;</p> <ul style="list-style-type: none"> - виконання контрольних тестів з орфографії української мови; - виконання орфографічних вправ і завдань на практичних заняттях; - підготовка мультимедійних презентацій до складного орфографічного матеріалу; - підготовка та проведення вебквесту до Міжнародного дня рідної мови; - орфографічний аналіз тексту. 	<p>виступу на студентському науковому семінарі, на засідання проблемної групи, на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі;</p> <ul style="list-style-type: none"> - складання кросвордів, ребусів, шарад на орфографічну тематику; - підготовка та захист лінгвістичних, лінгводидактичних проєктів з проблем української орфографії та запобігання орфографічних помилок у писемному мовленні студентів; - укладання тестів для взаємоперевірки знань із орфографії української мови на практичному занятті; - добір текстів диктантів із науково-популярної, художньої, публіцистичної літератури, призначених для використання на практичних заняттях з української мови; - виконання дослідницького завдання, яке стане основою для написання курсової роботи (наприклад, аналіз орфографічних помилок у текстах ЗМІ, рекламних оголошень і т. ін.). 	<p>друку в наукових виданнях;</p> <ul style="list-style-type: none"> - укладання орфографічного словника-мінімуму; - моделювання фрагменту уроку (виправлення орфографічних помилок молодших школярів).
<p align="center">Пунктуаційна субкомпетентність</p>		
<p>систематизацію та закріплення знань про принципи української пунктуації;</p> <p>на розвиток «чуття мови», рефлексії, умінь за допомогою пунктуаційних засобів відображати інтонаційне логічне членування потоку мовлення;</p> <p>умінь редагувати текст, аналізуючи у ньому пунктуаційні помилки, встановлювати причини порушень:</p>	<p>формування науково-пізнавальних, дослідницьких умінь на основі знань із пунктуації української мови:</p> <ul style="list-style-type: none"> - написання рецензії на навчальний посібник, наукову статтю з проблем складних правописних (пунктуаційних) випадків, змін у новій редакції правопису 2019 р.; - написання наукових тез до друку у наукових виданнях; - підготовка доповіді 	<p>формування навичок володіння пунктуаційними мовними засобами в різних ситуаціях професійного спілкування:</p> <ul style="list-style-type: none"> - укладання тестів, анкет для проведення моніторингу пунктуаційної субкомпетентності студентів, учителів під час педагогічної практики; - написання наукової статті з актуальних проблем навчання пунктуації до друку в наукових виданнях;

<ul style="list-style-type: none"> - виконання вправ практичних занять; - виконання навчально-контрольних тестів із пунктуації української мови; - алгоритмування пунктуаційного матеріалу з української мови; - укладання графічних редакторів з української пунктуації за інформаційним джерелом. 	<ul style="list-style-type: none"> виступу на студентському науковому семінарі, на засідання проблемної групи, на підсумковій конференції з педагогічної практики у школі; - підготовка та захист лінгвістичних, лінгводидактичних проєктів з проблем української пунктуації та запобігання пунктуаційних помилок у писемному мовленні студентів; - укладання тестів для взаємоперевірки знань із пунктуації української мови на практичному занятті; - добір текстів диктантів із науково-популярної, художньої, публіцистичної літератури, призначених для використання на практичних заняттях з української мови; - виконання дослідницького завдання, яке стане основою для написання курсової роботи. 	<ul style="list-style-type: none"> - підготовка виступу з проблем культури мовлення майбутніх учителів початкової школи; - моделювання фрагменту уроку навчання пунктуації у початковій школі; - участь у святах студентського театального мистецтва: написання сценарію, редагування текстів реплік і т. под.
---	---	---

Аналіз помилок – один із ефективних видів роботи з піднесення грамотності студентів. Кожна помилка є наслідком того, що студент недостатньо засвоїв матеріал або не вміє застосовувати свої знання на практиці. З метою запобігання орфографічних і пунктуаційних недоліків студент повинен їх аналізувати, добирати аналогічний приклад лексеми з тією ж орфограмою чи пунктограмою, вводити її в речення й обґрунтовувати правопис. Варто зазначити, що роботу над помилками треба вести систематично і до того часу, доки студент писатиме орфографічно та пунктуаційно правильно.

Практичне засвоєння правописної системи української мови – шлях екстенсивний, тому необхідно послідовно засвоювати орфографічні та пунктуаційні закономірності за допомогою правил, системи правописних вправ і завдань, традиційних та інноваційних методів навчання. До системи роботи

входило повторення теоретичного правописного матеріалу та його закріплення, застосування знань у стандартних і нестандартних умовах, а також контроль і корекція знань, умінь і навичок.

Отже, ефективність розробленої системи вправ і завдань, спрямованої на формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, актуалізацію практичного досвіду, розвиток навичок самоосвіти та самовдосконалення, підтверджена експериментально і сприяла створенню єдиного навчально-методичного комплексу вправ і завдань із дисципліни «Практикум з українського правопису»

3.4. Особливості організації самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи

У сучасному інформаційному суспільстві зростають вимоги до якості вищої педагогічної освіти. Нова українська школа потребує вчителів, які здатні ефективно працювати в умовах зростання обсягів наукової, педагогічної, методичної інформації, створювати нове освітнє середовище, атмосферу дослідницько-пізнавальної співпраці, прагнуть до професійного самовдосконалення й самореалізації. Як зазначає М. Пентиліук, «мовна освіта сьогодні потребує трансформування технологій навчання мови, розроблення інноваційних методик, спрямованих на саморозвиток і самоосвіту мовної особистості» [426, с. 23]. Актуальність проблеми зумовлена тим, що академічні знання нині не є визначальним показником якості освіти, натомість важливим завданням мовної освіти є стійка мотивація до самоосвіти, усвідомлення потреби навчатися впродовж життя, готовність до самостійної лінгвістичної та лінгводидактичної освіти, удосконалюючи власну комунікативну компетентність, зокрема й правописну грамотність.

Аналіз наукових джерел із педагогіки, психології, дидактики, лінгводидактики засвідчує, що проблемі організації самостійної роботи студентів, визначенню наукових засад самостійної роботи присвячено праці дидактів та лінгводидактів (А. Артемова [9], Л. Бондар [54], С. Вітвицька [82],

Н. Воропай [148], Н. Голуб [161], Т. Донченко [210], І. Дроздова [213], Л. Златів [237], О. Копусь [274; 275], І. Нагрибельна [359; 360; 361; 362], Н. Остапенко [405], П. Підкасистий [434], О. Потапенко [472], Л. Рускіліс [502; 503; 504; 505], О. Семеног [517], Т. Симоненко [523], І. Хом'як [612; 613], Н. Юрійчук [653] та ін.).

Упродовж останніх років становлення й розвитку української вищої освіти спостерігаємо зміщення акцентів із процесу викладання на процес навчання майбутніх фахівців, а відтак і збільшення часу на позааудиторну самостійну роботу за рахунок зменшення аудиторної. Загальновідомо, що самостійна робота студентів у закладах вищої освіти має становити не менше $1/3$ і не більше $2/3$ загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. У Положенні «Про організацію навчального процесу у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки» зазначено, що самостійна робота – «це основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у вільний від обов'язкових навчальних занять час» [452, с. 10].

Аналіз науково-педагогічних і лінгвометодичних джерел, пов'язаних із проблемою самостійної роботи як складником професійно-методичної підготовки майбутніх фахівців, дає підстави констатувати про наявність наукового інтересу до означеного питання. Проте в педагогічній літературі спостережено, що в тлумаченні поняття «самостійна робота студентів», існує багатовекторність, тобто означене поняття розглядають як у широкому, так і у вузькому контекстах. На думку Н. Грицак, «у широкому значенні самостійна робота студента асоціюється із обов'язковою складовою частиною навчальної та пізнавальної діяльності студента, яка повинна бути присутньою у процесі здобуття вищої освіти» [184, с. 5]. У вузькому розумінні самостійну роботу студентів розглядають як «один із видів навчальних занять, специфічною ознакою якого є відсутність викладача у момент навчальної діяльності студента (на відміну від лекцій, семінарів та інших занять із викладачем)» [261]; «самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданнями та

під методичним керівництвом науково-педагогічного працівника без його прямої участі» [401]; «різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі» [596].

В «Енциклопедії освіти» самостійну роботу визначено як «плановану індивідуальну або колективну роботу студентів, що виконується за завданням і методичного керівництва викладача, але без його безпосередньої участі» [220, с. 344–345].

Лінгводидакти поняття самостійної роботи розглядають як «засіб активізації пізнавальної діяльності, розвитку логічного мислення» [280, с. 243]; «спланована, методично організована діяльність, що спрямована на досягнення поставленої мети, конкретного результату» [521, с. 211]; «специфічний вид навчання, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається, формування його знань, умінь і навичок» [344, с. 121]; «вищий тип навчальної діяльності, що потребує достатнього рівня самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, відповідальності, який задовольняє процес самовдосконалення та саморозуміння» [543, с. 223]; «особлива форма організації навчальної діяльності, спрямована на пошук необхідної інформації, осмисленого й творчого сприйняття її з метою вироблення професійної компетентності» [607, с. 91]. І. Хом'як трактує самостійну роботу як «особливу форму організації навчальної діяльності студентів, спрямовану на пошук необхідної інформації, осмисленого і творчого сприймання її з метою вироблення професійної компетентності» [617, с. 12].

П. Підкасистий зробив спробу об'єднати широкий і вузький контексти в тлумаченні терміна «самостійна робота студентів», запропонувавши власне визначення: «самостійна робота у вищій школі, на думку вченого, є специфічним засобом організації й управління самостійною діяльністю у навчальному процесі» [434, с.13].

У теоретико-експериментальному дослідженні І. Нагрибельної самостійну роботу розглянуто й обґрунтовано як прикметну для сучасного освітнього процесу вищої школи форму навчально-пізнавальної діяльності студентів, класифіковано її типи, види, виписано функції самостійної роботи й потлумачено самостійну роботу як «сплановану організаційно й методично скоординовану пізнавальну діяльність майбутнього вчителя початкових класів для оволодіння фаховими компетентностями, що реалізуються без імперативних рекомендацій викладача, натомість в умовах систематичного педагогічного керівництва з можливістю вибору кожним студентом індивідуальної освітньої траєкторії» [361, с. 64]. Ми поділяємо думку І. Нагрибельної про те, що успішне впровадження самостійної роботи з фахових дисциплін лінгвістичного та лінгводидактичного спрямування залежить від усвідомлення таких чинників: «складності означених курсів; психологічної готовності студентів до самостійного навчання; рівня навчально-методичного забезпечення дисциплін, комп'ютеризації навчального закладу; системи державних соціально-економічних мотивів здобуття високоякісної освіти; реальної можливості викладача контролювати рівень самостійного опанування навчального матеріалу студентами. Останній чинник, як наголошує дослідниця, зумовлений серйозними проблемами в організації перевірки та контролю самостійної роботи» [361, с. 72]. Обґрунтовуючи значущість самостійної роботи здобувачів вищої освіти, І. Нагрибельна підкреслює, що самостійна робота підвищує у студентів мотивацію до навчання, активізує здобуті знання, уміння й навички, сприяє формуванню самостійності, відповідальності, професійної компетентності, тому закономірно, що викладачеві необхідно якісно впроваджувати різні види самостійної роботи залежно від специфіки навчальної дисципліни [361, с. 372].

Окремі науковці самостійну роботу студентів розглядають як специфічний вид навчальної діяльності, особливу форму організації навчальної діяльності, синтез форми навчальної діяльності та засобу організації пізнавальної діяльності, процес перетворення знань в уміння та

навички, самостійне закріплення й поглиблення раніше здобутих знань, умінь і навичок, а також оволодіння новими компетентностями. У нашому розумінні, самостійна робота майбутніх учителів початкової школи є однією із форм навчальної діяльності студентів, що передбачає уміння добирати, аналізувати, інтерпретувати, систематизовувати, оцінювати інформацію, творчо її застосовувати в освітньому процесі та майбутній професійній діяльності. Принагідно зазначимо, що у Законі України «Про вищу освіту» самостійну роботу теж визначено однією із форм організації освітнього процесу (ст. 50, п. 1) [469].

У лінгвометодичних розвідках Л. Бондар [54], Н. Голуб [161], І. Дроздової [212], О. Малихіна [325; 326], М. Пентиліук [421; 422], П. Підкасистого [4; 434] та ін. самостійність визначено як рису характеру особистості, що є підґрунтям професійної компетентності й значною мірою визначає не тільки ефективність виконання професійних завдань, а й впливає на здатність особистості займатись самоосвітою впродовж усього життя. На думку вчених, першочерговим завданням освіти є формування вмінь самостійно вчитися, оскільки це метавміння (надуміння), що забезпечують високу діяльнісно-функційну ефективність особистісного та професійного зростання фахівця, життєвий успіх, оптимальну організацію часу. Н. Голуб стверджує, що «мета самостійної роботи полягає в тому, щоб сприяти формуванню у студентів психологічної настанови на системне збагачення власних знань, розвивати у них уміння орієнтуватися в потоці наукової інформації під час розв'язання поставлених завдань, формувати навички самоорганізації і самодисципліни» [161]. Цілком погоджуємось із І. Нагрибельною у тому, що «самостійність є провідною рисою вчителя початкових класів, що виявляється в умінні використовувати сформовану професійну компетентність, життєвий досвід, систему цінностей: чітко ставити перед собою мету й завдання, досягати їх власними силами; уміння мати власну позицію у процесі виконання всіх видів самостійної роботи» [361, с. 43].

За місцем, часом проведення самостійної роботи, характером керівництва нею викладачем, способом здійснення контролю за її

результатами М. Фіцула виділяє такі види самостійної роботи: 1) самостійна робота студентів на аудиторних заняттях; 2) позааудиторна самостійна робота; 3) самостійна робота студентів під контролем викладача [601, с. 150].

За іншим критерієм – рівнем продуктивності самостійної діяльності студентів – види самостійної роботи розмежовує П. Підкасистий: за зразком; реконструктивно-варіативна; частково-пошукова; творчо-дослідницька [434, с. 138]. Самостійна робота за зразком, на думку вченого, включає розв'язання типових завдань та виконання різноманітних вправ за зразком, що дає можливість засвоїти матеріал, але не спонукає до творчої активності. Реконструктивно-варіативна самостійна робота передбачає необхідність відтворення й розуміння матеріалу, що вивчається, залучення відомих знань для вирішення завдань, проблем, ситуацій. Частково-пошукова самостійна робота пов'язана з вирішенням окремих питань, проблем, поставлених на лекціях, семінарських, лабораторних, практичних заняттях, на яких формуються вміння бачити проблему вивчення, самостійно її формулювати, розробляти план її вирішення. Виконуючи творчо-дослідницьку самостійну роботу, студенти мають відійти від зразка, діяльність набуває пошукового характеру, розробляються й передбачаються свої методи вирішення проблемних ситуацій, виявляються усі розумові здібності студента у процесі написання курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт.

Продуктивними в контексті нашого дослідження вважаємо виокремлені І. Нагрибельною види самостійної роботи з методики навчання української мови у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи: 1) читання відповідних розділів у підручниках і навчальних посібниках, професійно-орієнтоване читання методичних статей; 2) укладання переліку наукових статей з певної теми та анотування тих, що є найбільш актуальними; 3) рецензування методичних статей; 4) аналіз теми за шкільним підручником з української мови; укладання довідника до певної теми; 5) укладання плану-конспекту уроку; 6) укладання методичного коментаря до типового плану-

конспекту уроку з української мови або читання; 7) добір перевірочних робіт з української мови (граматичні завдання до диктантів, контрольні тестові завдання з української мови та ін.); 8) аналіз типових учнівських помилок та визначення способів їх подолання; 9) аналіз вправ, уміщених у підручниках з української мови (1-4 кл.); 10) виконання зі студентами завдань зі шкільних підручників української мови [359, с. 278].

Заслуговує на увагу класифікація видів самостійної роботи авторів підручника «Методики навчання української мови у вищих навчальних закладах та середніх освітніх закладах» за редакцією О. Потапенка, які пропонують такі види завдань для самостійної роботи: розробка 10–15 конспектів уроків, занять гуртка, факультативу; конспектування новинок психолого-педагогічної, методичної літератури, написання анотацій, тез; підготовка рефератів з використанням фахових журналів; написання й укладання завдань для електронного підручника з української мови; написання творів різних типів мовлення, жанрів, стилів; розробка проблемно-пошукових завдань, метаграм, логогрифів, шарад; укладання алгоритмів, схем, таблиць, моделей речень, аналіз дискурсів; написання рефератів про передовий педагогічний досвід учителів; розробка тестових завдань для учнів загальноосвітніх навчальних закладів; залучення студентів до розроблення спільних наукових тем кафедри, написання наукових статей із педагогами до проведення педагогічних експериментів, апробації підручників і т. ін. [472, с. 56–57].

Пропонуємо самостійну роботу студентів, спрямовану на формування правописної компетентності, поділяти на такі види: 1) аудиторну, яка виконується під час аудиторних занять за розкладом; 2) позааудиторну, що передбачає підготовку студентів до аудиторних занять, виконання завдань до практичних занять; 3) індивідуальну науково-дослідницьку, яка проводиться під керівництвом викладача відповідно до графіка, укладеного завідувачем кафедри з урахуванням потреб і можливостей студентів; 4) дистанційне навчання.

Аудиторна самостійна робота студентів, зорієнтована на формування практичних умінь і навичок, передбачає підготовку усних і письмових відповідей на запитання для самоконтролю, виконання системи вправ і завдань, тестових завдань із орфографії та пунктуації української мови, орфографічне та пунктуаційне редагування текстів, написання лінгвістичних казок, есе, коміксів про пунктуаційні знаки української мови, укладання картотеки зразків складних речень на основі художніх текстів українських письменників і пояснення вживання розділових знаків у них, взаємоперевірка диктантів, робота над помилками у письмовій роботі та ін.

Позааудиторна самостійна робота студентів включає самостійний пошук інформації щодо історії, становлення та розвитку правописної системи української мови, зіставлення та узагальнення інформації з різних джерел (довідкові, лексикографічні, інтернетні мережі та ін.), складання списку використаної літератури, підготовка мультимедійних презентацій, захист проєктів. Викладач пропонує підготуватися до лекції заздалегідь, опрацювавши самостійно матеріал за рекомендованою літературою. На занятті студентам пропонується доповнити зміст пропонованої викладачем лекції додатковою інформацією з виокремлених питань, або сформулювати в межах опрацьованого матеріалу проблемні питання, познайомити слухачів із цікавими лінгвістичними фактами правописного характеру, мультимедійними презентаціями. До позааудиторної самостійної роботи ми відносимо також написання аудіодиктантів, зошитів-прописів, виконання тестової самоперевірки, укладання алгоритму дій до певної орфограми чи пунктограми.

Вищим рівнем самостійної роботи студентів вважаємо **індивідуальну науково-дослідницьку роботу**, оскільки вчителі початкової школи мають мати сформований науковий світогляд, бути готовими якісно реалізовувати концептуальні засади Нової української школи, вирішувати педагогічні й методичні завдання на високому науковому рівні.

Нині у законодавчо-нормативних документах наголошується на необхідності вчителя достатньою мірою володіти дослідницькими вміннями, навичками самостійного педагогічного пошуку, здатності учителя до творчої самореалізації в нових соціально-економічних умовах. Так, у «Законі про вищу освіту» (стаття 26) зазначено, що основним завданням закладу вищої освіти є «проведення наукової діяльності шляхом проведення наукових досліджень і забезпечення творчої діяльності учасників освітнього процесу, підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації і використання отриманих результатів в освітньому процесі; забезпечення органічного поєднання в освітньому процесі освітньої, наукової та інноваційної діяльності» [469]. Освітній процес зумовлює вдосконалення взаємовідносин студентів і викладачів, що, в свою чергу, спонукає та мотивує студентів до більш незалежного самостійного навчання.

Згідно з Постановою президії Академії наук України «Про розвиток науки та трансформацію суспільства: концепція для України» [490] провідною метою наукової, науково-технічної та інноваційної політики системи освіти є: забезпечення підготовки спеціалістів, наукових та науково-педагогічних кадрів на рівні світових кваліфікаційних вимог, ефективне використання їх освітнього, науково-технічного та інноваційного потенціалу для розвитку економіки та вирішення соціальних завдань [490]. Для досягнення визначеної мети було сформульовано такі основні завдання: розвиток наукових досліджень як основи фундаменталізації освіти, бази підготовки спеціаліста; пріоритетний розвиток наукових досліджень, що мають спрямованість на вдосконалення системи освіти всіх рівнів; удосконалення системи планування та фінансування наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності закладів вищої освіти та ін. [490].

Індивідуальна науково-дослідницька робота студентів є у наш час необхідною умовою підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки найбільш повно реалізує індивідуальний підхід у навчанні студентів, розвиває у

них здатність до самостійних обґрунтованих висновків, уміння застосовувати теоретичні знання у своїй практичній діяльності, науково аргументувати результати власних наукових, методичних напрацювань. На думку Т. Хюсен, «науково-дослідницька діяльність студентів максимально розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань та практичне застосування у вирішенні певних завдань» [626, с.281]. Варто зазначити, що правильна організація та контроль науково-дослідницької роботи студентів залежить від кваліфікації викладача, від його мотивації та бажання навчати, від уміння системно організовувати самостійну роботу студентів упродовж вивчення всього курсу, від активності та мобільності здобувачів освіти.

У вищій школі науково-дослідницька робота тривалий час розглядалась як вид діяльності студентів, що здебільшого зводився до написання рефератів, курсових і дипломних робіт. Спільну роботу викладача і студентів ми розглядаємо як наукове співробітництво, партнерство викладача і студентів. У контексті нашого дослідження розглядаємо індивідуальну науково-дослідницьку роботу студентів як діяльність, що включає елементи навчання в дослідницькій роботі та наукове дослідження у процесі вивчення правописної системи української мови. Відповідно науково-дослідницька робота студентів здійснюється за двома напрямками: 1) навчально-дослідницька робота, що є невід'ємною складовою освітнього процесу та входить до календарно-тематичного планування навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідницька робота, що здійснюється поза освітнім процесом у межах діяльності проблемної групи, наукового гуртка, науково-методичної лабораторії й т. под.

Під час виконання навчально-дослідницької роботи студенти здобувають початкові дослідницькі вміння, що передбачають виконання нетипових завдань дослідницького характеру, наприклад, укладання глосарію,

виконання правописних завдань на основі реального комунікативного матеріалу, написання анотацій, рецензій до навчально-методичних посібників із правопису, аналіз наукових, науково-методичних статей, підготовка оглядів літератури з правописної проблеми, написання і захист курсових робіт і т. ін. Наприклад, укладання глосарію, що включає дефініції з графіки, орфографії, пунктуації. Це завдання спрямовує студентів на дослідження понять української правописної системи за допомогою теоретичного аналізу інформації, представленої у довідкових виданнях, навчальних посібниках, словниках, електронних науково-лінгвістичних джерелах тощо.

Укладання програми «Правописна грамотність: система дій у розрізі «програми мінімум» і «програми максимум». Студенти визначають напрями свого правописного саморозвитку в межах коротко- та довготривалого терміну, розробляють індивідуальний план дій, моделюють власну траєкторію правописного саморозвитку. Так, траєкторія правописного саморозвитку передбачає визначення етапів саморозвитку в контексті «програми максимум», опис конкретних дій у визначені термінів із чітким формулюванням очікуваних результатів. «Програма мінімум» вимагає від студента окреслити свої дії відповідно до наявних правописних компетенцій в межах короткотривалого терміну в контексті самореалізації як майбутнього вчителя початкової школи.

В організації науково-дослідницької роботи утрадиційнено такі форми діяльності, як участь у студентському науковому товаристві, проблемній групі, науковому гуртку, методичних майстернях, захист науково-дослідницьких проєктів, написання наукових тез, статей, виступ із науковою доповіддю, повідомленням на наукових конференціях, семінарах, конкурсах студентських наукових робіт, олімпіадах, виконання держбюджетних наукових робіт у межах творчої співпраці кафедри, факультету й т. ін. За результатами таких заходів публікуються збірники наукових праць, де й оприлюднюються найбільш суттєві наукові досягнення студентів.

У Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки діє Наукове товариство аспірантів і студентів СНУ імені Лесі Українки, студенти якого здійснюють промоцію науково-дослідницької роботи на факультеті з метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців. Основними напрямками діяльності студентського наукового товариства є сприяння ІНДРС, створення умов для розвитку молодих науковців, їх максимальна підтримка, надання необхідної допомоги у виконанні наукових досліджень, проведенні апробації й т. под. (дод. М.).

Упродовж останніх років набула поширення така форма науково-дослідницької роботи, як захист наукового, науково-методичного проєкту. Нам імponує думка О. Копусь, що робота над проєктами, участь у науково-практичних конференціях і в конкурсах наукових робіт, співпраця з науково-педагогічним складом випускових кафедр є ефективним поштовхом до формування професійної компетентності, фахової майстерності майбутнього вчителя, розвитку вмінь віднаходити, аналізувати, самостійно ставити й виконувати різноманітні творчі завдання [274, с. 11]. Традицією факультету є участь і перемоги студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт. Студенти 2–3 курсів обирають тему наукової роботи, розробляють категорійний апарат наукового дослідження (обґрунтовують актуальність обраної теми, визначають мету, завдання, об'єкт, предмет, методи дослідження), вчать критично осмислювати основні проблеми наукових досліджень із правопису, самостійно добирати, аналізувати, усвідомлювати й інтерпретувати інформацію та використовувати її під час підготовки наукового дослідження.

Нині не виникає сумнівів, що для підвищення якості підготовки фахівців нової генерації у багатьох українських університетах створено віртуальні навчальні середовища або ж системи управління навчанням. Так, система освіти третього тисячоліття вирізняється швидким розвитком інформаційно-комп'ютерних технологій, зокрема особливого поширення набувають ресурсні можливості *дистанційного навчання*. Оскільки

дистанційне навчання дозволяє за рахунок використання нових інформаційних технологій активізувати самостійну роботу студентів, індивідуалізувати й диференціювати навчання, збільшувати обсяг доступних освітніх ресурсів, працювати незалежно від географічного розташування суб'єктів навчання за оптимальним графіком. Також упровадження дистанційного навчання розширює можливості самореалізації викладача, збагачує педагогічну майстерність співпраці в освітньому середовищі.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що в педагогічній терміносистемі паралельно функціують терміни «дистанційне навчання» і «дистанційна освіта» як кальки перекладу синонімічних словосполучень «distance education» та «distance learning» [629, с. 174]. І. Краєвський стверджує, що «дистанційною є не форма отримання освіти, а технологія навчання. Тому доцільно говорити не про дистанційну освіту, а про дистанційне навчання» [284, с. 15]. О. Копусь, С. Полат визначають дистанційне навчання як «якісно нову форму освіти, що ґрунтується на принципі самостійності навчання студентів і сучасних педагогічних методиках, технічних засобах передання інформації як особливого типу освітньої діяльності» [275, с. 352].

Сьогодні є значна кількість освітніх платформ, з-поміж яких найбільш поширеною є MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – Модульне об'єктивно орієнтоване динамічне навчальне середовище. Перевагами цієї освітньої платформи є багатофункційність, доступність, безкоштовність, постійне оновлення і модернізація.

У контексті нашого дослідження дистанційне навчання уможливорює самостійне опанування студентами як окремих правописних тем, так і загалом навчальних курсів циклу нормативних навчальних дисциплін – «Сучасна українська мова з практикумом» та вибіркових навчальних дисциплін – «Практикум з українського правопису».

Експериментально-дослідне навчання щодо формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, проведене у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки

впродовж останніх років, підтверджує доцільність упровадження дистанційного навчання в освітній процес майбутніх учителів початкової школи. Результати анкетування студентів, аналіз письмових робіт засвідчили бажання здобувачів освіти поглиблювати теоретичні знання з орфографії та пунктуації, вдосконалювати правописні вміння й навички у динамічному навчальному середовищі Moodle. Методику роботи над правописними темами зреалізовано в такий спосіб: спочатку повторення теоретичних відомостей зі школи, уточнення їх, систематизація та узагальнення, а тоді практичне закріплення, що передбачало виконання системи вправ і завдань, спрямованих на розвиток орфографічної та пунктуаційної пильності, навичок аналізу й синтезу правописних мовних явищ, уміння виправляти свої та чужі помилки, користуватися орфографічними, перекладними, тлумачними словниками й т. под. Відповідно до процесу організації дистанційного навчання в навчальному середовищі Moodle студенти мали можливість працювати за комфортною індивідуальною програмою (незалежно від місця проживання, виду діяльності), надсилати викладачеві виконані завдання у зручний для них час, водночас враховуючи визначені терміни на виконання завдань. Разом з тим дистанційований студент здебільшого зосереджений на читанні інформації у вебсередовищі та виконанні тестів і завдань із правопису української мови, тобто відсутнє контактне спілкування з викладачем, який правильно скерує дії студента на кожному етапі формування правописної компетентності, проілюструє правила цікавими й точними аргументами, допоможе опанувати складний матеріал у співпраці з однокласниками у процесі групової та фронтальної роботи.

Цілком погоджуємось із позицією І. Нагрибельної, що самостійну роботу як продукт навчально-пізнавальної діяльності в закладі вищої освіти доцільно розглядати як методичний інструмент «перетворення студента в активного суб'єкта навчання, психологічно готового та функційно підготовленого вибудовувати індивідуальну освітню траєкторію; як дієвий засіб підвищення активності й цілеспрямованості, що залежать від мотивації

до навчання; як розвиток таких якостей особистості: самостійність, активність, творче мислення, організованість; як спосіб успішного формування домінуючих складників професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів» [362, с. 188].

Отже, в умовах модернізації вищої освіти, оновленні її змісту та структури, зростає значущість самостійної роботи студентів, оскільки в результаті самоосвітньої діяльності студенти набувають навичок самостійного здобування знань, вміння застосовувати правописні знання у конкретних комунікативних ситуаціях. Самостійна робота дає змогу кожному студентові визначити індивідуальну траєкторію навчання, водночас дає можливість здобувачеві освіти працювати у мікрогрупі, обмінюватися думками, ідеями, твердженнями у процесі виконання самостійних завдань. Самостійна робота студентів є однією із провідних форм організації освітнього процесу вищої школи, у процесі якої розвивається й активізується творчий потенціал студентів, формується професійна компетентність, мотивується потреба у самоосвіті та самовдосконаленні.

Висновки до третього розділу

Аналіз змісту навчально-методичного супроводу для майбутніх учителів початкової школи засвідчив, що в умовах сучасної автономії закладів вищої освіти, спрямованої на підвищення якості мовної освіти, зокрема формування комунікативної компетентності у студентів, функціонує значна кількість альтернативних підручників, особливо навчальних посібників, автори яких прагнуть компенсувати прогалини в навчанні шкільного курсу орфографії, пунктуації, зорієнтувати студентів на осмислення правил українського правопису, лінгвістичної природи написань та взаємозв'язків правопису з рівнями мовної системи (фонетикою, графікою, орфоепією, морфемікою, словотвором, морфологією, синтаксисом). Проте опрацювання орфографічного та правописного матеріалу на якісно новому рівні осмислення й узагальнення зумовлює потребу в розширенні діапазону самоосвітньої

діяльності студентів на засадах інтеграції у вивченні фахових дисциплін та використанні потужного дидактичного ресурсу електронних засобів навчання.

У роботі репрезентовано форми організації освітнього процесу аудиторними заняттями (лекція, семінар, практичне заняття та інші форми організації навчання) та самостійною роботою студентів (аудиторною, позааудиторною, індивідуальною науково-дослідницькою роботою студентів і дистанційним навчанням). Лекції відведено статус однієї із пріоритетних форм навчання у закладах вищої освіти, під час якої аналізуються наукові теорії, розвивається інтерес до української мови, мотивується бажання досконало знати правопис рідної мови і вміти правильно його застосовувати в комунікативних ситуаціях і майбутній професійній діяльності.

Встановлено, що вдосконалити отримані на лекційних заняттях знання, систематизувати їх, засвоїти наукові дефініції, навчитися вільно висловлювати власні думки, відстоювати свою позицію дають змогу семінарські й практичні заняття. Основними функціями практичних і семінарських занять є розгляд та опрацювання лінгвістичної теорії, аналіз основної та довідкової літератури, аргументування власних позицій, обговорення дискусійних питань виучуваної теми, розроблення й захист індивідуальних та групових проєктів.

У процесі дослідження для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи апробовано таку систему вправ і завдань: дослідницько-мотиваційні, дослідницько-діяльнісні, дослідницько-трансформаційні, дослідницько-креативні, навчально-комунікативні, науково-комунікативні, професійно-комунікативні, що формують графічну, орфографічну та пунктуаційну субкомпетентності.

У роботі враховано теоретичні здобутки дидактів та лінгводидактів з проблеми організації самостійної роботи студентів, під час якої здобувачі освіти набувають умінь і навичок самостійно працювати, досліджувати, планувати, ставити й розв'язувати лінгвістичні проблеми. Встановлено, що ефективно організована самостійна робота студентів розвиває навички

передбачати й оцінювати можливий результат, відповідно будувати гіпотези, підтверджувати або спростовувати їх; застосовувати сучасні інформаційно-комп'ютерні засоби навчання. Доведено, що сформувати науковий світогляд студентів, мотивувати їх до проведення наукових розвідок, аналізу наукової літератури, припущень і моделювання власної лінгвістичної чи лінгводиактичної теорії, проведення експерименту й аналізу отриманих результатів є науково-дослідницька робота студентів, що охоплює навчально-дослідницьку роботу та власне науково-дослідницьку.

Сучасний освітній процес – це поєднання традиційних та інноваційних форм навчання, де особливе місце відведено організації та упровадженню дистанційного навчання, що уможлиблює доступ до інтернетних джерел; спілкування з однокурсниками, викладачами, брати участь у конференціях, конкурсах, семінарах у режимах онлайн та офлайн.

Основні положення третього розділу відображено в авторських роботах [84; 88; 108; 109; 111; 117; 119; 122; 123; 124; 125; 128; 129; 130; 132; 135; 137; 139; 140; 141; 142; 144].

РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі обґрунтовано методичні аспекти формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті вимог Нової української школи; описано зміст правописного портфоліо як індикатора індивідуальної траєкторії формування та вдосконалення правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи; розроблено технологію формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; визначено критерії, показники та рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

4.1. Професіограма формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в контексті вимог Нової української школи

На основі аналізу лінгвістичної, психолого-педагогічної та лінгвістичної літератури обґрунтовано структурні складники професіограми правописної компетентності майбутніх учителів у контексті вимог Нової української школи з урахуванням таких пріоритетних ідей концепції: сучасний учитель початкової школи повинен володіти здатністю генерувати нові ідеї та втілювати їх задля підвищення власного соціально-професійного статусу, науково-теоретичного та практико-методичного рівнів професійної компетентності відповідно до основних напрямів державної політики в галузі освіти, що зумовлюють підвищення конкурентоспроможності майбутніх фахівців, які не тільки досконало володіють технологією власної професії, а й компетентно використовують мовні ресурси для міжособистісної взаємодії у професійно-виробничих ситуаціях. За даними Національного інституту стратегічних досліджень: «За останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Сьогодні не можна за один раз, навіть за 5 або 6 років, підготувати людину до професійної діяльності на все

життя. Нині щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань» [403]. Слушними з цього приводу є міркування Г. Терещук: «У сучасних умовах швидких змін і тотальної інформатизації на перший план в освіті виходить готовність того, хто навчається, з урахуванням особистих можливостей та інтересів оперативно й чітко відслідковувати та відбирати інформацію, конструювати способи дій з метою успішного виконання конкретних завдань відповідно до поставлених педагогом дидактичних цілей» [561, с. 7].

У дослідженнях сучасних лінгводидактів, які вивчали питання формування загальних і специфічних компетентностей особистості, значну увагу приділено розвитку готовності до виконання головних завдань НУШ, до здатності модифікувати свої знання, уміння, навички, цінності, удосконалювати власну систему ціннісних орієнтирів у міжособистісній комунікації. Так, О. Савченко розглядає компетентність як рівень готовності діяти [512]. А. Фасоля виводить формулу компетентності із готовності: $\text{компетенція} \times \text{позитивний досвід} \times \text{мотивація} = \text{готовність діяти}$, тобто володіння компетенцією, помножене на позитивний досвід і мотивацію, дорівнює готовності діяти, що є ознакою професійної компетентності [596].

Зміст методичної готовності в контексті нашого дослідження ми акумулювали в професіограмі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Поняття «професіограма» розглядаємо як комплексне поняття, що включає опис виду праці, необхідних професійних якостей, кваліфікаційних вимог, спеціальних теоретичних знань, практичних умінь, способів, засобів, передумов, необхідних фахівцю для успішного виконання своєї діяльності.

Загальновідомо, що професіограма розробляється на основі описово-технологічних характеристик професії, за певною схемою і для вирішення конкретних завдань. М. Пентилюк визначає професіограму як «перелік та опис загальнотрудових і спеціальних умінь та навичок, необхідних для виконання педагогічної професійної діяльності» [543, с. 209]. І. Підласий пропонує

розглядати фахові якості вчителя крізь призму професійного потенціалу, тому термін «професіограма» замінює на «потенціограму», у якій повинні органічно поєднатись традиційні (провідні) й нові риси, зумовлені реаліями сьогодення [436, с. 26]. Складники професійного потенціалу педагога, на думку автора, не можуть бути «закостенілими», вони повинні постійно піддаватись критичному аналізу, оновлюватись, реагувати на економічні, політичні, національні та загальнопедагогічні зміни в суспільстві [436, с. 27]. Упродовж останніх років вчені розробляють акмеограму фахівця, у якій відображена індивідуальна «траєкторія» досягнення вершин професіоналізму, програма переходу з одного рівня компетентності до іншого, більш високого.

Професіограма формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи містить опис і проектування правописної компетентності в контексті вимог Нової української школи та в системі формування й удосконалення комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Професіограма формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відображає індивідуально-психологічні особливості особистості, професійно-педагогічні характеристики та ключові вимоги до правописної грамотності, які загалом є основою для лінгводидактичної зорієнтованості майбутніх учителів Нової української школи (див. додаток Н).

Виокремлені у трикомпонентній структурі професіограми основні ознаки психолого-педагогічного, правописного, лінгводидактичного структуристів можуть змінюватися, наповнюватися новим змістом. Кожну ознаку, що подається в професіограмі, легко визначити, виміряти і за спеціальною методикою перевірити рівень її сформованості на будь-якому етапі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Безумовно, що правописна компетентність студентів передусім формується у процесі вивчення психолого-педагогічних, мовознавчих, лінгводидактичних дисциплін. Особливе місце у розв'язанні цієї проблеми відводиться педагогічній практиці та неформальній освіті.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема методичної підготовки до певного виду діяльності, визначення шляхів формування загальних і специфічних компетентностей, серед яких важливу роль відіграє здатність, готовність особистості до формування та вдосконалення професійних якостей, є предметом вивчення багатьох дослідників.

Передусім розглянемо трактування поняття «готовність» у лексикографічних джерелах. Найбільш поширеними є тлумачення дефініції як «бажання зробити що-небудь» [537, с. 148; 77, с. 257]; «організовувати щось; навчити тому, що необхідно; дати необхідні знання» [480]; «стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певних дій» [391]; «такий стан людини, за яким вона готова взяти користь з деякого досвіду» [50].

Поняття «готовність» є предметом дослідження педагогів, психологів, методистів. Так, психологи розглядають готовність до діяльності як передумову цілеспрямованої діяльності, інтегральну якість особистості (Д. Леонтьєв [312], К. Платонов [437]); синтез певних особистісних якостей (О. Кривильова [287], В. Крутецький [289], С. Максименко [230]); психологічну умову успішного виконання діяльності (В. Борисов [59], І. Шевченко [640]). К. Платонов [437], С. Рубінштейн [495] розглядають готовність як особливий психічний стан, цілісний вияв особистості, що посідає проміжне місце між психологічними процесами та якостями особистості. М. Дяченко [219], Л. Кандибович [219], В. Крутецький [289], В. Сластьонін [534] визначають готовність як складне багаторівневе утворення, динамічну систему з пізнавальними, вольовими, мотиваційними та емоційними характеристиками. В. Сластьонін зазначає, що готовність до педагогічної діяльності є не природженою якістю особистості, а результатом її підготовки в педагогічному закладі вищої освіти. До факторів, які сприяють оптимізації процесу формування готовності, відносить теоретичну і практичну підготовку студентів до педагогічної діяльності, розвиток у них адекватної

мотивації та професійно важливих якостей особистості. Учений виділяє такі складники готовності до педагогічної діяльності: психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну, фізичну [534, с. 205].

М. Дяченко, Л. Кандибович [219] характеризують готовність і як стан, і як інтегративну якість особистості. В. Крутецький [289] розглядає готовність як синтез якостей особистості, які визначають її придатність до діяльності. М. Дяченко трактує готовність як «цілеспрямований вияв особистості, що містить у собі її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, настанови, налаштованість на певну поведінку» [219]. Учений називає готовність стійкою характеристикою особистості, яка діє постійно, її не треба кожного разу формувати відповідно до завдань діяльності. Виявляючись завчасно сформованою, ця готовність, на думку дослідника, є визначальною передумовою успішної діяльності [219]. З цього приводу заслуговує на увагу трактування поняття «готовність» І. Зимньою як «світоглядної зрілості людини, широкої й системної професійно-предметної, а також комунікативної та дидактичної компетентності» [236].

За В. Бочелюк і В. Зарицькою, «будь-яка діяльність особистості починається зі смислової настанови, вона може змінюватись відповідно до ситуації, діяльності суб'єкта, його потреб» [61, с. 69]. Суголосним цьому визначенню є твердження А. Прагнішвілі, Д. Узнадзе про «готовність» як «фіксовану настанову, окремий випадок більш загального явища, стан самого цілісного суб'єкта» [572]. Дослідники пропонують явище готовності структурувати за такими ознаками: 1) позитивне ставлення до суб'єкта (того, хто навчається), об'єкта (навчального процесу) та способу діяльності; 2) емоційна насиченість позитивного ставлення педагога, його особистісна зацікавленість; 3) знання про структуру особистості, її вікові зміни, мету та способи педагогічного впливу в процесі її формування й розвитку; 4) уміння здійснювати вплив на особистість, яка формується; 5) прагнення спілкуватись, передавати свій досвід, знання щодо змісту та способів досягнення соціально важливих цілей [61].

Досліджуючи сутність готовності, А. Линенко доходить висновку: готовність – це «особлива якість особистості, яка характеризує вибірккову, прогножуючу активність особистості на стадії її підготовки і включення до діяльності певного спрямування» [316, с. 31]. Основними показниками готовності дослідниця визначає позитивне ставлення майбутніх педагогів до діяльності, навички й уміння практичного втілення набутих теоретичних знань. В. Якунін складниками готовності вважає особистісну готовність, яка включає емоційно-інтелектуальну, вольову, мотиваційну сфери, інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, мобілізацію сил, потребу у виконанні діяльності на високому рівні, керування своїми почуттями тощо, а також операційно-технічну готовність, яка охоплює професійні знання, уміння, навички, засоби педагогічного впливу [664, с. 535–547].

Ми поділяємо думки науковців про те, що готовність – це все ж таки психологічний стан особистості, що забезпечує уміння мобілізувати необхідні ресурси для реалізації освітньої діяльності, здатність свідомо реагувати на поставлені завдання, вимоги, настанови з метою їх успішного виконання на основі здобутих знань, сформованих умінь, навичок, досвіду.

У контексті нашого дослідження готовність майбутніх учителів початкової школи до формування та вдосконалення правописної компетентності ми розглядаємо як психологічний стан, соціально-ціннісну та мотиваційно-дієву якість особистості, інтегрований результат лінгвістичної та лінгводидактичної освіти й самоосвіти, що забезпечує ефективний результат підготовки фахівця сучасного закладу вищої освіти.

Готовність студентів до формування та вдосконалення правописної компетентності визначаємо за такими показниками: 1) усвідомлення потреби впроваджувати правописні зміни нової редакції «Українського правопису» в мовленнєву практику, вдосконалювати правописну грамотність як свідомому громадянину держави та майбутньому вчителю початкової школи, культура спілкування якого має бути взірцевою; 2) зорієнтованість на поглиблення знань із графіки, каліграфії, орфографії, пунктуації, виконання системи вправ і

завдань, вебквестів, проєктів, науково-дослідницької роботи, налаштованість на експериментальну діяльність; 3) готовність до подолання труднощів, корекції графічної вправності, орфографічної та пунктуаційної грамотності; 4) володіння правописною компетентністю на високому та достатньому рівні.

Функція психолого-педагогічного складника професіограми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи полягає в розвитку емоційно-позитивної установки студентів, правильному визначенні основних психолого-педагогічних якостей здобувачів педагогічних закладів вищої освіти в контексті реалізації концепції Нової української школи.

Функційний діапазон правописного складника професіограми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи охоплює передусім розвиток комунікативно-правописного інтересу, лінгвістичного мотиву, усвідомлення «рідномовного обов'язку» як спонукальної сили та усвідомленої потреби знати правописну систему української мови та бути грамотним (-ою), оскільки правописні знання, уміння, навички завжди були показниками високоосвіченої, інтелектуально розвиненої, духовно багатой особистості. Підтверджено доцільність індивідуального розроблення майбутніми учителями початкової школи концепції «Я пишу каліграфічно, грамотно, творчо», яка корелюється зі змістом Концепції Нової української школи та пріоритетною вимогою: Нова українська школа буде успішною, якщо до неї прийде мотивований, успішний учитель.

Лінгводидактичний складник професіограми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи містить інформаційно-змістове проєктування навчання правописної системи у 1–4 класах НУШ, стратегічно-діяльнісне моделювання навчання каліграфії, орфографії, пунктуації в НУШ, оцінно-рефлексійний самоаналіз студентів.

Обґрунтовуючи необхідність формування й удосконалення правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи, пропонуємо її основні структурні компоненти, зокрема: особистісний, знаннявий (когнітивний), праксеологічний (діяльнісний) та синергетичний (рис. 4.1).



Рис. 4.1. Структура правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Розглядаючи психолого-педагогічний та правописний компоненти професіограми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як базу для лінгводидактичної зорієнтованості студентів, ми виходимо з того, що майбутній учитель початкової школи повинен зрозуміти свою місію в сучасному освітньому процесі, проаналізувати власний рівень готовності до навчання графіки, каліграфії, орфографії, пунктуації в Новій українській школі, визначити особисту траєкторію саморозвитку, самовдосконалення у концепції «Я пишу каліграфічно, грамотно, творчо!».

Аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, спостереження за ходом освітнього процесу в закладах вищої освіти переконливо засвідчують залежність методичної компетентності вчителя від особистісних якостей людини, готовності самонавчання й самовдосконалення особистості.

Отже, модернізація національної освіти в Україні, проведена в останнє десятиріччя, спрямована на оновлення змісту, форм, методів і засобів навчання. Зміна освітньої стратегії в початковій школі спонукає до пошуку продуктивних шляхів підвищення якості вищої освіти, зокрема до підготовки майбутніх учителів початкової школи, які покликані формувати покоління нової генерації XXI століття – покоління «Альфа».

4.2. Правописне портфоліо як індикатор індивідуальної траєкторії формування та вдосконалення правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи

Аналіз спеціальної літератури та освітньої практики дав змогу констатувати, що українська освіта сьогодні перебуває у пошуку ефективних технологій навчання, форм, методів і шляхів оптимізації процесу українськомовної підготовки майбутніх учителів Нової української школи. Потреби сучасного суспільства спонукають до реформування системи вищої освіти, а відтак і модернізації освітнього процесу з упровадженням нових форм навчання, контролю і самоконтролю здобувачів вищої освіти, одним із яких є мовне портфоліо, що вважають поширеним освітнім трендом останнього десятиліття. У педагогічній практиці портфоліо розглядають як зібрання (колекцію) виконаних робіт та напрацювань здобувача освіти, що презентує його досягнення і прогрес у навчанні за визначений період часу.

Як форма відображення індивідуальної освітньої траєкторії мовне портфоліо дає змогу студенту зафіксувати й самостійно проаналізувати власні досягнення та недоліки, помилки в процесі вивчення української мови, і на основі цього сформувати індивідуальний план вивчення мови, усвідомити й спроектувати стратегії, тактики власної освітньої діяльності.

Упродовж останніх десятиліть ХХ ст. технологія мовного портфоліо викликала значний інтерес у вчених-лінгводидактів та вчителів-практиків. Теоретичні засади створення портфоліо висвітлено у працях F. Goullier [676], D. Little [679], R. Perclova [679], O'Malley [680], A. Meyer [682], J. Michael [680], T. Oliinyk [681], R. Paulson [682], P. Valdez [680]. Учені одностайні у визначенні значущості використання мовного портфоліо в процесі навчання рідної та іноземних мов.

В Україні практичним питанням мовного портфоліо присвячені праці національного експерта проєкту «Європейське мовне портфоліо» О. Карп'юк [251]. Автором розроблено методичний посібник, у якому подано опис цілей, змісту і структури портфоліо. Питання впровадження технології мовного

портфоліо в освітній процес висвітлено в публікаціях С. Ніколаєвої, О. Локшиної, Т. Полонської, І. Задорожної та ін. Упродовж останніх років з'являється дедалі більше праць, у яких досліджено проблеми забезпечення якості мовної освіти за допомогою технології портфоліо.

У перекладі з італійської мови слово «портфоліо» означає «папка спеціаліста» або «папка з документами», із французької мови слово перекладається як «сторінка, досьє», тобто це добірка репрезентативних документів професійних досягнень особистості. Сучасне розуміння портфоліо як засобу фіксації, накопичення та оцінки результатів і досягнень у різних сферах діяльності людини уможливорює його використання як ефективного засобу оцінювання рівня сформованості мовної компетентності студентів.

У педагогічній практиці портфоліо розглядають як зібрання (колекцію) виконаних робіт та напрацювань здобувача освіти, що презентує його досягнення і прогрес у навчанні за визначений період часу. Р. Паулсон [682], А. Мейєр [682] стверджують, що, на відміну від традиційних методів, портфоліо забезпечує обґрунтовану інформацію про перебіг і результати навчання здобувача освіти в режимі самостійної роботи, удосконалення його креативних можливостей та вмінь здійснювати власні оцінні судження про результати своєї діяльності. О. Карп'юк трактує портфоліо як «спосіб фіксування, накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень особистості протягом певного періоду навчання» [251]. О. Локшина зазначає, що «портфоліо розкриває динаміку досягнень особи, яка демонструє вміння застосувати отримані знання та навички на практиці» [319]. Н. Биць [35], О. Плахотнюк [438], С. Шехавцова [646] розглядають мовне портфоліо як засіб розвитку самостійності здобувачів освіти та контролю їх діяльності. Т. Полонська характеризує мовне портфоліо як «інструмент самооцінки і власної пізнавальної, творчої праці здобувача освіти, рефлексії його самостійної діяльності», як «сучасну ефективну форму накопичення й оцінювання індивідуальних досягнень особистості, що доповнює традиційні контрольні-оцінювальні засоби, підтримує високу навчальну

мотивацію, дає змогу формувати певні когнітивно-особистісні якості (компетентності) особистості» [438].

З огляду на сказане вище можна стверджувати, що мовне портфоліо дає змогу студенту зафіксувати й самостійно проаналізувати власні досягнення та недоліки, помилки в процесі вивчення української мови, і на основі цього сформувати індивідуальний план вивчення мови, усвідомити й спроектувати стратегії, тактики власної освітньої діяльності.

На сьогодні портфоліо складають у сферах промисловості, торгівлі, освіти, науки, культури, мистецтва та в інших галузях. Ідея створення й використання портфоліо в освіті виникла у США в середині 80-х років XX століття, потім поширилась у Європі та Японії. На початку нинішнього століття технологія портфоліо стала застосовуватись у закладах середньої та вищої освіти України. Так, з 2003 року в Україні портфоліо почали активно впроваджувати в освітніх системах спочатку як інноваційний метод навчання іноземної мови у школі та закладах вищої освіти, а згодом мовне портфоліо привернуло увагу науковців у галузі методики навчання української мови, викликало інтерес в учителів української мови.

Під час укладання мовного портфоліо ми орієнтувались на стандартну структуру мовного портфоліо, рекомендовану європейським країнам Лінгвістичним Комітетом Ради Європи в 2001 році, зокрема концепцію Європейського Мовного Портфоліо – ЄМП (European Language Portfolio – ELP) і «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: вивчення, викладання, оцінка» (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment – CEFR).

Європейське Мовне Портфоліо було розроблено й апробовано Відділом мовної політики при Раді Європи у Страсбурзі в 1998–2000 роках з метою стандартизації вимог до вивчення іноземних мов громадянами європейських країн і підтримання розвитку полікультурності та полімовності. У 2001 році під час проведення Європейського року мов Європейське Мовне Портфоліо проходило пілотування в усій Європі. В Україні Європейське Мовне Портфоліо було

презентовано у 2003 році після його опрацювання у 15 країнах Європейського Союзу. У Раді Європи є вже понад 37 національних варіантів мовного портфоліо, тобто кожна країна має можливість підготувати власне мовне портфоліо на основі національних і освітніх особливостей. Україна теж планує увійти до Європейського мовного простору із власною моделлю мовного портфоліо.

Портфоліо може бути як на папері, так і в електронному вигляді. Електронне портфоліо може зберігатися локально (бути доступним лише визначеному колу людей) та глобально (бути доступним для всього світу – для користувачів інтернету). Глобально доступне портфоліо називається вебпортфоліо. На сторінках усережжя розмістили зразки глобальних вебпортфоліо О. Локшина, О. Кучерук, С. Ніколаєв, Л. Шевцов та ін.

У методичних публікаціях, присвячених використанню мовного портфоліо в освітньому процесі, зазначено про те, що навряд чи правомірно стверджувати про єдиний правильний спосіб роботи з мовним портфоліо в тому чи тому освітньому контексті. За своєю суттю мовне портфоліо може бути адаптоване практично до будь-якої навчальної ситуації. Варіації його видів можуть різнитися за метою навчання, віком здобувачів освіти, етапом чи рівнем оволодіння мовою, умовами навчання, індивідуальними особливостями особистості та індивідуальним стилем освітньої діяльності, а також за методами й засобами навчання, що використовуються. Залежно від змісту і спрямованості матеріалу студенти педагогічних закладів вищої освіти готують паперові, електронні та комбіновані види мовного портфоліо.

Не зважаючи на те, що в країнах Європи існує безліч версій мовного портфоліо, кожна з них повинна мати три компоненти, які прописані в Загальноєвропейських компетенціях. Європейське Мовне Портфоліо – це своєрідні уніфіковані вимоги до оцінки рівня мовного розвитку і водночас особистий документ здобувача освіти, з яким він працює декілька років. У посібнику «Європейське Мовне Портфоліо» Д. Літла і Р. Перклової [317] визначено три компоненти ЄМП: мовний паспорт, мовна біографія, досьє (моя скарбничка).

У контексті нашого дослідження правописне портфоліо розуміємо як важливий компонент мовного портфоліо, як сучасну освітню технологію, в основу якої покладено особистісно орієнтований підхід до навчання, метод автентичного оцінювання результатів навчальної діяльності студентів у процесі вивчення правопису української мови, індивідуальну траєкторію вдосконалення правописної компетентності майбутніх фахівців Нової української школи.

Метою розроблення правописного портфоліо з української мови є насамперед розвиток інтересу, бажання вивчати рідну мову, правописну систему української мови впродовж усього життя, формування самоосвітньої компетентності студентів, що дозволяє їм аналізувати й усвідомлювати власний шлях навчання, впливати на його процес, розвивати організаційні пізнавальні вміння, навички рефлексії щодо виконаної роботи, підвищення відповідальності за результати своєї навчальної праці. Конкретизуємо значення правописного портфоліо для суб'єктів освітнього процесу (рис. 4.2).



Рис. 4.2. Значення правописного портфоліо для суб'єктів освітнього процесу

Варто наголосити, що робота з правописним портфоліо обов'язково повинна мати систематичний характер: студенти повинні заповнювати й корегувати портфоліо протягом навчального року, поповнювати зразки своїх робіт і проєктів, фіксувати результати виконання контрольних робіт із метою аналізу позитивної чи негативної динаміки навчання. Викладач має систематично проводити моніторинг правописних портфоліо студентів.

Значення правописного портфоліо для студентів полягає в тому, що зміст портфоліо відображає навчально-пізнавальну, розвивально-виховну, науково-дослідну та квазіпрофесійну діяльність майбутніх учителів Нової української школи, які прагнуть досягти професійних успіхів, тому є мотивованими до самонавчання та самореалізації в контексті вимог Нової української школи. Інноваційно-оцінне правописне портфоліо спонукає студентів до безперервного самомоніторингу рівнів правописної компетентності; до рефлексії – самоаналізу каліграфічних, орфографічних і пунктуаційних помилок, самоконтролю власної комунікації в освітньому середовищі та соціальному просторі. Портфолійне оцінювання, яке використовують поряд із тестами контролю рівня навчальних досягнень студентів, має низку переваг, оскільки передбачає атмосферу співпраці, визначення навчальних досягнень кожного студента, включає складник самооцінки. Усе це дає підстави в рамках портфоліо поєднувати моніторинг із самомоніторингом. Отже, мовне портфоліо формує в студентів уміння здійснювати об'єктивну самооцінку рівня правописної компетентності.

Структура правописного портфоліо майбутнього учителя початкової школи зумовлена загальноєвропейськими вимогами і передбачає наявність таких основних компонентів, як: 1) відомості про студента; 2) матеріали, що відображають досягнення студента у вивченні правописної системи української мови; 3) матеріали оцінки та самооцінки навчально-пізнавальної, розвивально-виховної, науково-дослідної та квазіпрофесійної діяльності студента; 4) допоміжні навчально-методичні матеріали для подальшого професійного мовного самонавчання та самовдосконалення майбутнього вчителя початкової школи.

Пропонуємо схему-зразок правописного портфоліо у системі лінгвістичної підготовки майбутніх учителів Нової української школи.

Структура правописного портфоліо

1. Мовний (правописний) паспорт.
2. Мовна (правописна) біографія.
3. Досьє (Моя скарбничка).

Зміст правописного портфоліо

Мовний (правописний) паспорт

Ця частина вміщує відомості про студента (прізвище, ім'я, по батькові; повну назву закладу вищої освіти, факультету, спеціальності; інформацію про заклади, де здобував мовну освіту до вступу в університет, кількість набраних балів на ЗНО; оцінку з курсів «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису» та ін.; копії подяк, грамот, дипломів переможця конкурсів, студентських олімпіад з української мови, нагород, листів-подяк, програм студентських наукових конференцій і семінарів із питань лінгвістики та лінгводидактики. Так, студенти III-IV курсів спеціальності 013 «Початкова освіта» Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки активно брали участь у конкурсі Стипендіальної програми «Завтра UA», благодійного фонду «Завжди разом» та ставали їх стипендіатами, у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з галузей знань «Педагогічні науки», «Початкова освіта».

Паспорт включає чітко сформульовану тему дослідження, над якою працює студент, а також інформацію про самооцінку студента та оцінку викладача. Правописний паспорт передбачає етапи вивчення таких мовних розділів, як: графіка, орфографія, пунктуація; у ньому визначено кінцеву мету, сформульовано основні завдання на семестр, навчальний рік, де вказано тематичні блоки, якими студент має оволодіти, тестові завдання, проєкти тощо. Важливо навчити студентів планувати ведення портфоліо так, щоб вони

розуміли кінцеву мету й знали, якою кількістю інформації вони мають оволодіти, якого рівня правописної компетентності мають досягнути.

Розділ «Мовний (правописний) паспорт» виконує не лише навчально-інформаційну функцію, а й соціальну, оскільки формує інтерес до оволодіння правописними нормами сучасної української літературної мови.

Мовна (правописна) біографія

У цьому розділі портфоліо студент фіксує індивідуальний план роботи на семестр (рік), прогнозований результат, проміжні оцінювання викладачем рівня володіння правописною грамотністю, об'єктивну самооцінку навчальних досягнень. За бажанням студент може побудувати діаграму, чи так зване «колесо» правописної компетентності, за якими можна буде легко простежити зростання, стабільність або зниження рівня правописної компетентності. У портфоліо може бути також аркуш самоосвіти, де студент зазначить тему, презентує особисті досягнення, а також визначить рівень оволодіння правописним матеріалом.

Окремими файлами представлено тексти повідомлень на практичних заняттях, доповідей (виступів) на студентській науковій конференції, науково-практичному семінарі, на засіданні проблемної групи; фото- і відеоматеріали презентацій студентських науково-дослідницьких і творчих проєктів, інформацію про інтелектуальні продукти проєктів; статті, тези, вміщені у збірниках студентських наукових робіт; електронні копії курсових, магістерських робіт з лінгводидактики; конспекти уроків з української мови на теми правопису, розроблені та апробовані під час педагогічної практики у школі.

Самооцінка рівня правописної професійної компетентності включає результати моніторингу каліграфічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей студентів; копії відгуків викладачів-керівників педагогічної практики та вчителів-методистів про рівень правописної компетентності студента; копії відгуків наукових керівників дипломної та курсової робіт. Особливе місце посідає есе, у якому студент оцінює якості власної правописної компетентності, аналізує типові орфографічні та

пунктуаційні помилки й окреслює подальші перспективи українськомовного самонавчання та самовдосконалення.

Розділ «Мовна (правописна) біографія» реалізує педагогічну функцію: формує самостійну оцінку студентами своїх успіхів і помилок під час вивчення правописної системи української мови.

Моя скарбничка

Скарбничка матеріалів із правопису української мови: самонавчання та самовдосконалення

У цій частині зібрано електронні та паперові матеріали, необхідні майбутньому вчителю Нової української школи для професійної мовно-комунікативної, зокрема правописної, діяльності (орфографічний словник, «Правопис української мови»; сценарії шкільних виховних заходів до Дня української писемності та мови, до Міжнародного дня української мови; зразки оформлення шкільної документації; перелік сайтів про українську мову, низку нормативно-правових документів, які необхідні для майбутньої професії тощо).

У цій частині портфоліо студент може зберігати зразки своїх контрольних робіт з української мови, тести з графіки, орфографії, пунктуації української мови. Кожна робота має супроводжуватися коротким коментарем студента про те, що йому в цій роботі вдалося, а що – ні; чи згоден він з оцінкою викладача, і які висновки може зробити з результатів виконаної роботи. Студент повинен уміти оцінити, правопис яких орфограм і пунктограм він знає та правильно застосовує свої знання на письмі, а під час написання яких слів чи вживання розділових знаків відчуває труднощі, де невпевнений, робить помилки. Головне в цій діяльності – самооцінка студента у вигляді розмірковування, аргументації, обґрунтування. Важливо, щоб студент умів відстежувати свій прогрес за допомогою проміжних і підсумкових контрольних зрізів, був свідомо відповідальним за свою працю. Періодично студент готує своє портфоліо до презентації у групі; демонструючи свої досягнення, доводить, що його самооцінка збігається або не збігається з оцінкою викладача, групи експертів. Адже сучасний

студент постійно прагне примножити свої успіхи, створюючи нові інтелектуальні продукти, що сприяє розвитку в нього креативних особистісних якостей, підвищенню мотивації до самонавчання, самоконтролю власної правописної культури не тільки в освітньому середовищі, а й в усьому соціальному просторі.

Дотримуючись загальновизначених вимог до структури й оформлення мовного портфолію, варто зазначити, що студент може змінювати зміст правописного портфолію, оскільки воно є особистим освітнім продуктом, який студент створює самостійно у процесі вивчення правописної системи сучасної української мови на основі принципу доцільності його подальшого використання в освітньому процесі Нової української школи. При цьому викладач-філолог консультує майбутніх учителів, дає їм корисні поради й заохочує до подальшої мовної самоосвіти та самовдосконалення. Водночас потрібно пам'ятати, що правописне портфолію студента повинно відтворювати позитивну динаміку рівня сформованості правописної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Тому основним завданням викладача є навчити студента визначати мету і діяти відповідно до неї, обирати результативний спосіб досягнення своєї мети.

Важливим елементом роботи над портфолію є рефлексія студентом змісту правописного портфолію, зокрема його тематики. Рефлексія тематичного правописного портфолію може включати такі орієнтовні запитання:

1. Як Ви добирали матеріали до правописного портфолію?
2. Що Вам удавалося нескладно, без утруднень?
3. Виконання яких завдань було складним? Що нового Ви дізнались під час виконання цих завдань?
4. Чи допомагає правописне портфолію підвищити рівень грамотності?
5. Як Ви вважаєте, чи сприяла робота над правописним портфолію розвитку навичок самостійності, мовної компетентності, професійного самовдосконалення і т. под.?

З огляду на перспективу використання портфолію ми виділили вимоги до правописного портфолію: чітке й послідовне структурування матеріалу;

зміст має містити повний перелік матеріалів, які згруповані за розділами; достовірність і об'єктивність змісту, логічність його розташування; датування включених матеріалів до портфоліо; лаконічність усіх письмових пояснень; правописна грамотність текстів; естетичність оформлення самої теки та її матеріалів; технологічна компетентність під час створення правописного портфоліо або окремих матеріалів на електронних носіях, що вкладаються в папку; наявність даних систематичного й регулярного самомоніторингу; цілісність, завершеність матеріалів; відображення позитивної динаміки рівня правописної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Отже, технологія портфоліо формує психологічну, педагогічну та методичну готовність здобувачів вищої освіти до формування та вдосконалення правописної компетентності в контексті вимог Нової української школи. Застосування правописного портфоліо є дієвим інструментом підвищення внутрішньої мотивації до вивчення правописної системи української мови, професійного вдосконалення рівня правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Тривала та систематична робота над створенням правописного портфоліо допомогла майбутнім учителям початкової школи бачити зміни у формуванні готовності до професійної діяльності, оскільки кожен зі студентів демонстрував свої лінгвістичні та методичні доробки.

4.3. Модульна технологія формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Зміни в сучасному суспільстві потребують адекватних змін і в системі освіти. Це спонукає до надання пріоритету технологізації освітнього процесу вищої школи. Вивчення наукових праць українських і зарубіжних дослідників переконує, що науковці приділяють значну увагу теоретичним і практичним пошукам у царині осмислення проблеми підготовки професійно компетентних фахівців у закладах загальної середньої та вищої освіти. Теоретичним підґрунтям для нашого дослідження стали положення В. Беспалька [27],

І. Дичківської [203], А. Кузьмінського [293], Н. Наволокової [221], Н. Остапенко [405], І. Підласого [436], О. Пометун [454; 455], Т. Симоненко [523], С. Сисоєвої [527], В. Химинця [607], П. Юцявичене [654] та ін.).

Як свідчить аналіз наукових студій, сучасна наукова парадигма оперує поняттями «технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», «технологія розвитку особистості» і т. под. Лексикографічні праці тлумачать поняття «технологія» (від грец. *tehne* – «мистецтво», «ремесло», «наука», *logos* – «поняття», «вчення») як «сукупність виробничих операцій, методів і процесів у певній галузі виробництва, прийомів, які застосовуються у якій-небудь справі і т. ін.» [536, с. 1148]; «сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь» [77, с. 1245].

Поняття «педагогічна технологія» нині має понад триста визначень, залежно від того, як науковці уявляють структуру та складники освітнього процесу, що свідчить про складність поняття та наявність різних підходів до тлумачення означеного поняття. Сутність означених наукових підходів покажемо за допомогою таблиці (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Погляди науковців на сутність поняття «педагогічна технологія»

Автор	Визначення
В. Беспалько	змістовна техніка реалізації навчального процесу [27]
Г. Селевко	наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; система способів, принципів і регулятивів, що застосовуються у навчанні; реальний процес навчання [514]
М. Скрипник	цілеспрямована, комплексна система засобів, методів організації, управління навчально-виховним процесом [532]
К. Крутій	сукупність форм, методів, прийомів і засобів передачі соціального або професійного досвіду в процесі навчання [290]
О. Грищенко	прийоми роботи викладача у сфері навчання і виховання [185]
Н. Остапенко, Т. Симоненко, В. Руденко	система, яку застосовують у педагогічному навчальному просторі, і яка складається з набору чітко визначених відповідно до етапів навчальної діяльності методів, принципів і засобів роботи [406]

На думку О. Пометун, педагогічна технологія дає відповідь на запитання *як, якими* (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання [454]. Усвідомлення особливостей технології сприятиме створенню ефективної науково-методичної системи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи у процесі засвоєння мовознавчих та лінгводидактичних дисциплін.

Ми вважаємо педагогічною технологією сукупність форм, методів, прийомів, засобів навчання, що здатні забезпечити очікуваний результат – сформовану правописну компетентність майбутніх учителів початкової школи. На вибір структурних компонентів технології впливають особистісні риси педагога, рівень його фахової компетентності, професійної майстерності, своєрідність теми заняття, рівень її складності, особливості контингенту студентів, матеріальна база закладу вищої освіти тощо, і, безперечно, критерієм ефективності педагогічної технології є результат.

Відповідно до сучасних соціальних замовлень підготовка фахівців вищої школи ґрунтується на основі кредитно-модульної технології навчання. Підставами для впровадження модульного навчання у закладах вищої освіти визнано приєднання України до Болонського процесу, інтеграцію національної системи вищої освіти України до Європейського простору вищої освіти, реалізацію дистанційної форми навчання, підвищення самостійної навчальної діяльності впродовж життя, забезпечення належної якості освіти задля виходу національної вищої школи на міжнародний ринок освітніх послуг.

Ми розглядаємо кредитно-модульну систему організації освітнього процесу як модель організації освітнього процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульної організації освітнього процесу та використанні кредитів ECTS для обліку навчального навантаження студентів та результатів освітньої діяльності. Кредитно-модульна система і відповідна їй модульно-рейтингова система оцінювання знань студентів розроблені з метою удосконалення системи контролю якості знань студентів, сприяння формуванню системних

та систематичних знань, самостійної роботи студентів упродовж вивчення курсу, підвищення об'єктивності оцінювання знань та адаптації до вимог, визначених Європейською системою залікових кредитів (ECTS), особливостей кредитно-модульної системи організації освітнього процесу (КМСОНП).

Заслуговує на увагу положення П. Сікорського про сутність кредитно-модульної технології: «Той, хто навчається більш самостійно чи абсолютно самостійно, може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка містить цільову програму дій, банк інформації та методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей. Функції педагога можуть варіюватися від інформаційно-контролювальної до консультативно-координувальної» [528, с. 10].

У дослідженні технологію формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи розглядаємо як сукупність форм, методів, прийомів, засобів навчання, що здатні забезпечити очікуваний результат – сформовану правописну компетентність. Ураховано, що на вибір структурних компонентів технології впливають особистісні якості педагога, рівень його викладацької майстерності, своєрідність теми заняття, рівень її складності, особливості контингенту студентів, матеріальна база закладу вищої освіти. Доцільність розроблення технології формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлене багатьма об'єктивними чинниками, з-поміж яких вагоме місце посідають ті, що пов'язані з індивідуальними освітніми запитами майбутніх учителів Нової української школи, і впливають на вибір кожним студентом власної траєкторії навчання. У роботі описано модульну технологію як одну з продуктивних у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, спроектовану на активне залучення здобувачів вищої освіти до різних форм аудиторної та самостійної, зокрема, науково-дослідницької роботи. У дослідженні модульну технологію визначаємо як форму взаємин між викладачем і студентами, за якої всі суб'єкти навчання займають активну позицію в освітньому процесі. Модульна технологія має студентоцентровану

спрямованість, що створює сприятливі умови для формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. Вагоме місце в розробленій технології формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відведено самостійній роботі, під час якої здобувачі освіти набувають умінь і навичок самостійно працювати, досліджувати, планувати, виконувати й розв'язувати проблемно-пошукові завдання правописного змісту.

Розроблення технології формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлене багатьма об'єктивними чинниками, з-поміж яких вагоме місце посідають ті, що пов'язані з індивідуальними освітніми запитами майбутніх учителів Нової української школи і впливають на вибір кожним студентом власної траєкторії навчання. Водночас застосування педагогічних технологій в освітньому процесі закладів вищої освіти на практиці не завжди дає очікувані результати. Так, власні спостереження за освітнім процесом, аналіз лінгвістичної підготовки студентів засвідчують середній та низький рівні правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи. Однією з причин такого стану є розрив між теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками студентів. Адже часто доводиться спостерігати, як студенти, напам'ять вивчивши правила, не завжди користуються ними під час вибору написань, покладаються на слух або зорову пам'ять, не мають належних навичок швидко й безпомилково застосовувати теорію на практиці. Загалом невисокий рівень правописної вправності пояснюється недостатньою кількістю вправ і завдань для формування у студентів відповідних умінь і навичок та відсутністю на заняттях чіткої системи в роботі з орфографії та пунктуації.

Установлення причин низького рівня грамотності здобувачів освіти завжди перебувало в полі зору теоретиків і практиків. Заслуговує на увагу позиція О. Горошкіної щодо визначення причин виникнення розриву між правописними знаннями й уміннями: 1) суржик; 2) наявність помилок у ЗМІ та рекламі; 3) складність правопису; 4) надмірна затеоретизованість

навчального курсу; 5) зниження інтересу до вивчення української мови [176, с. 256]. В. Кучеренко та М. Сердюк до причин орфографічних помилок, визначених О. Горошкіною, додають постійне користування учнями смс-повідомленнями та готовими мовними шаблонами, що пропонуються різноманітними інтернет-ресурсами, які хоч і полегшують процес листування, але суттєво знижують комунікативний рівень людини та її здатність до критичного мислення, що призводить, у свою чергу, до орфографічної неграмотності [521, с. 124].

За нашими спостереженнями, як засвідчує аналіз стану правописної грамотності студентів, сформовані навички грамотного письма майбутніх учителів початкових класів потребують подальшого вдосконалення. Причини низького рівня правописної грамотності студентів різні. Серед основних причин варто виділити:

а) причини загального характеру: 1) знижений інтерес студентів до занять з української мови; 2) відсутнє ціннісне ставлення до знань, незацікавленість в успішному навчанні; 3) слабка начитаність студентів, загалом втрата інтересу до читання художніх творів, текстів, написаних літературною мовою; 4) невисокий рівень загальної культури, духовного та інтелектуального потенціалу; 5) недостатньо розвинене логічне та критичне мислення, пам'ять, концентрація і розподіл уваги, чуття мови; 6) відсутні сформовані навички користуватися навчальною літературою; 7) несформоване вміння здобувати знання самостійною наполегливою працею;

б) соціокультурні причини: 1) вплив мовленнєвого середовища (безграмотне оточення, місцеві діалекти, суржик, сленг і т. ін.); 2) неправильне вживання іншомовної лексики замість повноцінних українськомовних відповідників; 3) недостатній рівень медіаграмотності; 4) надмірне використання ненормативних мовних сполук із інтернет-ресурсів і медіатекстів під час дистантного спілкування;

в) лінгводидактичні причини, пов'язані з методикою навчання графіки, орфографії, пунктуації та індивідуальними особливостями студентів:

1) відсутність єдності в роботі з правопису та розвитку культури усного й писемного спілкування як основи грамотного письма; 2) незнання студентами правописних правил, прогалини в знаннях орфографії та пунктуації; 3) невміння застосовувати правила на практиці, в тому числі під час творчих робіт; 4) недостатня кількість вправ і завдань для формування автоматизованих навичок; 5) надскладна структура речень; 6) можливість семантично по-різному розподіляти комунікативну одиницю; 7) неволодіння синтаксичним і смисловим розбором речення; 8) недостатня кількість годин на узагальнення й систематизацію орфографічних і пунктуаційних знань, умінь, навичок у студентів; 9) відсутність системи формування та вдосконалення правописних умінь і навичок у студентів вищої школи [117].

Для підтвердження висловлених міркувань скористаємося цитатою І. Хом'яка про те, що неграмотність спричинена «впливом середовища: а) дія на мовлення місцевого говору або іншої, нерідної мови; б) вплив «вулиці»; в) вплив неохайного книжного і газетного мовлення; г) вплив мовлення вчителів (викладачів), які погано володіють нормами літературної мови, що особливо неприпустимо» [612, с. 59–60].

На нашу думку, актуальною причиною недостатньої правописної грамотності студентів є втрата інтересу до читання загалом і високохудожніх текстів зокрема. Сучасна молодь мало читає, натомість більше часу проводить за комп'ютером, телефоном та іншими гаджетами, тому не формуються правильні графічні образи слів. Крім того, в наш час непросто довести студентам життєву необхідність бути грамотними, оскільки в країні на низькому рівні престижність освіченості, відсутня чітка законодавча база розвитку державної української мови.

Упродовж тривалого часу наукові пошуки ефективних шляхів підвищення рівня правописної грамотності як учнів, так і студентів вичерпувалися комбінуванням універсальних методів навчання орфографії та пунктуації або вдосконаленням внутрішньої організації уроків навчання правопису. Не зважаючи на певні здобутки в методиці навчання орфографії та

пунктуації, проблема формування у студентів правописних умінь і навичок потребує подальшого вирішення. Перспективу її розв'язання вбачаємо в комунікативній зорієнтованості навчання правопису; інтеграції традиційних та інноваційних форм, методів і засобів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; розробленні методики формування правописної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Проблема формування й розвитку правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи не втрачає своєї актуальності. Більше того, у зв'язку із упровадженням нової редакції «Українського правопису» потребує підвищеної уваги. У цьому контексті одним із пріоритетних завдань викладачів-філологів закладів вищої освіти є підготовка фахівців, які добре володіють нормами усного та писемного мовлення, мають високий рівень сформованості графічних умінь і навичок, орфографічної та пунктуаційної грамотності та правописної компетентності в цілому.

Студіювання спеціальних джерел, багаторічний досвід роботи у закладі вищої освіти уможливили виокремлення оптимальних шляхів формування та вдосконалення правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи:

- 1) дотримання норм затвердженої нової редакції «Українського правопису»;
- 2) введення в дію обов'язкового мовного режиму від закладів дошкільної до вищої освіти;
- 3) виховання свідомого прагнення студентів до вивчення української мови, зокрема її правописної системи;
- 4) підвищення культури писемного мовлення в майбутніх учителів початкової школи;
- 5) використання компетентнісно орієнтованої системи навчання правопису в закладах загальної середньої та вищої освіти;
- 6) реалізація правописної компетентності студентів у контексті професійної комунікативної та побутової діяльності [117].

Таким чином, наукове осмислення питання письмової вправності студентів педагогічних вишів підтвердило, що, незважаючи на певні здобутки в методиці викладання правопису в закладах вищої освіти, проблема формування та вдосконалення правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи залишається актуальною в наш час. Тому проєктування технології формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи закономірно спирається на наукове підґрунтя, закладене у працях з проблеми педагогічних технологій, потребою вдосконалення змісту і технологій вищої педагогічної освіти в Україні, пошуку нових шляхів і ресурсів підвищення підготовки майбутніх фахівців, які досконало б володіли нормами усного й писемного спілкування та вільно використовували мовні засоби в різних професійних ситуаціях.

На нашу думку, застосування технології формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи покращить сприйняття, відтворення, осмислення й запам'ятовування правописних відомостей, позитивно вплине на їхню мотивацію до вивчення правописної системи української мови, сприятиме доведенню правописних умінь до рівня автоматизму, удосконаленню орфографічних і пунктуаційних навичок, вихованню мовної особистості, яка бездоганно володіє мовним багатством у всіх стилях і жанрах мовлення (рис. 4.3).

Модульна технологія формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи зорієнтована на активне залучення здобувачів вищої освіти до різних форм аудиторної та самостійної, зокрема, науково-дослідницької роботи. У дослідженні модульну технологію визначаємо як форму відносин між викладачем і студентами, за якої всі суб'єкти навчання займають активну позицію в освітньому процесі. Технологія сконцентрована на студентах, а викладач створює умови для якісного формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи.

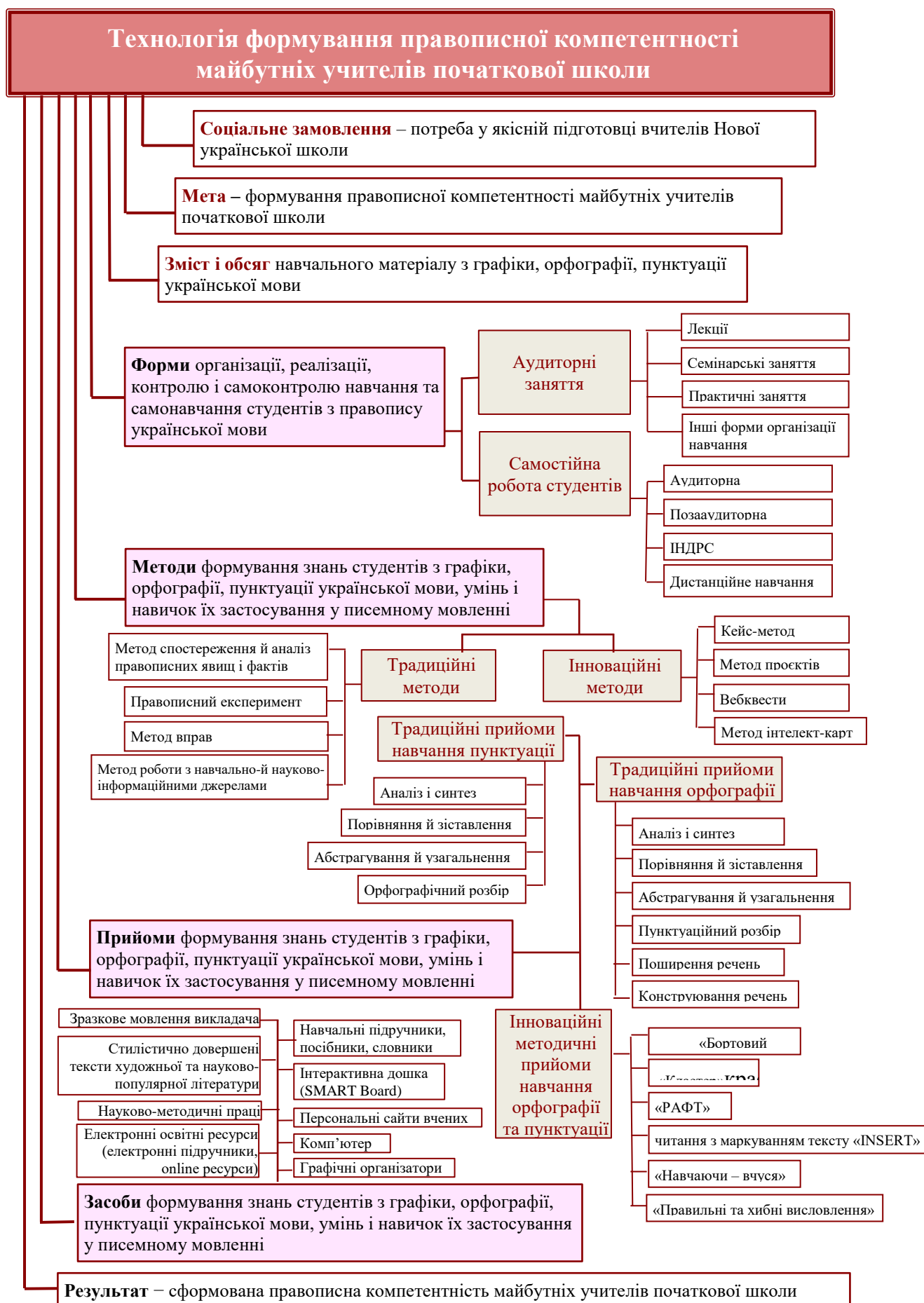


Рис. 4.3. Технологія формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Значний потенціал для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, має спецкурс «Практикум з українського правопису» для студентів підготовки бакалавра, спеціальності 013 «Початкова освіта».

Вивчення будь-якої навчальної дисципліни починається з укладання так званої дорожньої карти, спрямованої на підвищення ефективності засвоєння матеріалу, формування предметної компетентності студентів. На прикладі спецкурсу «Практикум з українського правопису» спочатку визначаємо зміст і обсяг навчального матеріалу, формулюємо мету й завдання курсу.

Мета курсу «Практикум з українського правопису» – відновлення, поглиблення, закріплення й розширення, узагальнення й систематизація правописних знань з основних розділів української мови; вироблення практичних умінь і навичок, удосконалення власного й чужого усного та писемного мовлення; формування орфографічної та пунктуаційної грамотності, що є основою розвитку комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Завдання курсу:

- у теоретичному аспекті: поглиблення й розширення загальних відомостей з правопису української мови; поглиблення знань про принципи української орфографії, пунктуації; засвоєння основних критеріїв класифікації орфограм і пунктограм;

- у практичному аспекті: оволодіння системою орфограм і пунктограм; закріплення й систематизація орфографічних і пунктуаційних умінь та навичок; підвищення правописної грамотності й мовної культури студентів.

Оскільки компетентнісний підхід до навчання зміщує акцент на здобуття досвіду самостійного вирішення проблем, провідним напрямом освітнього процесу стає набуття цього досвіду. Необхідно визначити очікувані результати – сформована правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи, здатність до перенесення правописних умінь і навичок у різні комунікативні, передусім професійно орієнтовані ситуації. Відповідно до

рівня підготовки студентів викладач обирає оптимальні форми навчальної діяльності, методи, прийоми, засоби формування знань студентів із графіки, орфографії, пунктуації української мови, умінь і навичок їх застосування у писемному мовленні, визначає обсяг самостійної роботи й способи контролю. Методичні рекомендації до вивчення теми спрямовували студентів на продуктивну самостійну роботу. Водночас варто ознайомити студентів із критеріями оцінювання за шкалою Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS).

Систему спецкурсу схематично можна презентувати так: лекція + семінарські заняття + практичні заняття: правописний практикум + орфографічний (пунктуаційний) тренінг + самостійна робота студентів + підсумки роботи + корекція.

Розроблений та апробований спецкурс «Практикум з українського правопису» забезпечив аналіз і синтез правописних знань, умінь і навичок студентів, здатність застосовувати здобуті компетентності в майбутній професійній діяльності, можливість розробляти та впроваджувати в практику інноваційні методи, прийоми, засоби навчання правописної системи української мови.

Отже, упровадження технології формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи значно розширює діапазон можливостей суб'єктів освітнього процесу, оскільки сприяє осмисленому застосуванню знань, спонукає студентів до професійного самонавчання та самовдосконалення.

4.4. Критерії, показники та рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

У контексті трансформаційних процесів освітньої галузі, домінування компетентнісної парадигми особливої актуальності набуває проблема якості сучасної педагогічної освіти. Стрижневим напрямом розв'язання проблеми є

розроблення критеріїв та показників, за допомогою яких можна об'єктивно встановити рівні сформованості компетентностей майбутніх фахівців.

Логіка нашого дослідження передбачала розроблення критеріїв і показників сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів, що ґрунтуються на врахуванні семантичного наповнення та складників поняття «компетентність», а також на осмисленні мовознавчої та лінгводидактичної теорії в системі підготовки майбутнього фахівця.

З огляду на це засадничими стали основні положення щодо формування критерійного апарату наукового дослідження, розроблені В. Беспальком, П. Гальпериним, Н. Кузьміною, А. Марковою та ін. Аналіз і синтез наукових праць дав змогу з'ясувати, що поняття «критерій» дослідники тлумачать як: «об'єктивну кількісну міру деякого явища, або кількісне виокремлення його сторін»; «стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном» [27].

У тлумачних словниках української мови критерій визначено як «підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило» [77, с. 588; 5, с. 200.]. В «Українському педагогічному словнику» С. Гончаренка термін «критерій» потрактовано як «показники, що поєднують методи розрахунку, теоретичну модель розподілу і правила прийняття рішення про вірогідність нульової або однієї з альтернативних гіпотез» [170, с. 181]. У «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» М. Пентилюк пояснює дефініцію «критерій» як «об'єктивні показники вираженості знань, умінь, компетентностей, які виявляються шляхом спостереження за перебігом виконання завдання чи шляхом аналізу представленого результату» [543, с.129].

Заслуговують на увагу визначені О. Жихорською загальні вимоги до критеріїв, а саме: 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта; 2) критерії мають мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими й постійними; 3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується;

4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження певного критерію; 5) критерії повинні відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; 6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного [225, с. 34].

Критерій і показник співвідносяться як загальне та часткове (конкретне). Показник є компонентом критерію, конкретним, типовим виявленням однієї із суттєвих сторін об'єкта, за яким можна встановити наявність якості та рівень його розвитку. У визначенні показників ми дотримувались таких вимог: чіткість змісту показників, можливість їх виміряти; системність показників, що повинна забезпечувати найбільш повну характеристику досліджуваного процесу.

Розкриваючи критерії через систему показників, маємо змогу визначити рівень результативності методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. У нашому дослідженні рівень – це ступінь сформованості правописної компетентності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

На основі структури правописної компетентності, яка містить графічну, орфографічну, пунктуаційну субкомпетентності, було розроблено критерії визначення рівня сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи з показниками контролю: мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, діяльнісно-інтегрований, контрольо-рефлексійний, корекційно-коригувальний.

Мотиваційно-ціннісний критерій виокремлено для з'ясування рівнів усвідомлення ціннісно-сміслової значущості правописної компетентності в майбутній професійній діяльності вчителів Нової української школи та спрямовано на розвиток високого рівня мовної свідомості студентів. Ми виходили з того, що розуміння соціокультурної важливості правописних норм сучасної української літературної мови допоможе студентам впроваджувати зміни до нової редакції «Українського правопису», пояснюючи їх соціальну

важливість, історичні передумови, що сприяє формуванню поваги до рідної мови, дотримання норм писемного мовлення. Сформована система ціннісних та морально-етичних понять особистості загалом і щодо мови зокрема визначає статус писемного мовлення студента, формує його мовну свідомість, стає стимулом для поглиблення знань із графіки, орфографії, пунктуації сучасної української літературної мови. Показники означеного критерію узагальнено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

***Показники сформованості мотиваційно-ціннісного критерію
правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи***

Назви змістових структурантів	Показники
Графічна субкомпетентність	студент/студентка виявляє стійкий інтерес до вивчення графіки сучасної української літературної мови; засвідчує розуміння потреби оволодіти графічними вміннями й навичками в професійній діяльності; швидко адаптується до нових умов, вирішує нестандартні завдання, конструктивно керує емоціями.
Орфографічна субкомпетентність	студент/студентка виявляє позитивну мотивацію, ціннісну спрямованість до навчання орфографії сучасної української літературної мови; сприймає правопис української мови як інтелектуально-духовну цінність українського народу і на цій основі має сформовані соціально важливі мотиви до опанування орфографії сучасної української літературної мови; послуговується лексикографічними й довідковими джерелами, виявляє прагнення до вдосконалення власного мовлення.
Пунктуаційна субкомпетентність	студент/студентка виявляє стійкий інтерес, позитивну мотивацію, ціннісну спрямованість до вивчення пунктуації сучасної української літературної мови; сприймає правопис української мови як інтелектуально-духовну цінність українського народу і на цій основі має сформовані соціально важливі мотиви до опанування пунктуації сучасної української літературної мови; послуговується довідковими джерелами, виявляє прагнення до вдосконалення власного мовлення

Сформованість **професійно-когнітивного критерію** правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи визначає уміння сприймати, відтворювати, інтерпретувати, оцінювати здобуту інформацію, виділяти у ній головне; користуватися лінгвістичними та лінгводидактичними виданнями, словниками, онлайн-ресурсами. Професійно-когнітивний критерій співвідносимо із готовністю студентів демонструвати розвинене природне мовне чуття та здатність спиратися на нього в процесі написання текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення. Показники цього критерію узагальнено в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

**Показники сформованості професійно-когнітивного критерію
правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Назви змістових структурантів	Показники
Графічна субкомпетентність	студент/студентка знає базову термінологію: <i>графіка, графема, каліграфія, каліграфічне письмо, рукописне письмо</i> ; виявляє спроможність застосовувати фахові терміни під час проходження педагогічної практики; розкриває основні етапи становлення та розвитку графічної системи української мови крізь призму історії українського народу; знає принципи графіки сучасної української мови; пояснює основні ознаки типів письма; характеризує методи і прийоми навчання правильного рукописного письма; знає методику формування навички письма в учнів початкової школи, написання елементів літер, букв українського алфавіту, буквосполучень, норми письма та вимоги до техніки написання, умови та засоби навчання письма; висвітлює особливості навчання письма ліворуких учнів; відмінності в інтегрованому та предметному вивченні графічної системи української мови; засвідчує здатність до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення в оволодінні графічною субкомпетентністю
Орфографічна субкомпетентність	студент/студентка знає базову термінологію: <i>орфографія, орфограма, типи орфограм, орфографічне правило, орфографічна норма, орфографічна помилка</i> ; знає принципи орфографії сучасної української мови; знає орфографічні правила

	українського правопису; виявляє стале засвоєння орфографічних норм сучасної української літературної мови; засвідчує здатність до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення в оволодінні орфографічною субкомпетентністю
Пунктуаційна субкомпетентність	студент/студентка знає базову термінологію: <i>пунктуація, пунктограма, розділові знаки, пунктуаційне правило, пунктуаційна норма, пунктуаційна помилка</i> ; знає принципи пунктуації сучасної української мови, пунктуаційні правила українського правопису; виявляє стале засвоєння пунктуаційних норм сучасної української літературної мови; засвідчує здатність до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення в оволодінні пунктуаційною субкомпетентністю

Діяльнісно-інтегрований критерій репрезентує вміння студентів застосовувати здобуті правописні знання, знання орфографії й пунктуації, використовувати стратегії й тактиками ефективної писемної комунікації для досягнення професійної мети, навчальних завдань Нової української школи. Показники цього критерію узагальнено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Показники сформованості діяльнісно-інтегрованого критерію
правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Назви змістових структурантів	Показники
Графічна субкомпетентність	студент/студентка вміє орієнтуватися в лініях зошитів із графічними сітками та навчати цієї орієнтації здобувачів освіти у 1 класі; називати елементи букв, пояснювати здобувачам освіти їх написання, каліграфічно зображувати елементи букв, рукописні рядкові та великі букви української абетки в зошиті та на дошці; правильно поєднувати букви в процесі написання слів, навчати здобувачів освіти застосовувати верхнє, середнє і нижнє з'єднання; планувати вивчення тем, цикли уроків й окремі уроки української мови в 1 класі; здійснювати моделювання уроків української мови на вивчення нової букви, правильно застосовуючи традиційні та інноваційні методи і прийоми навчання мови, методично

	правильно використовуючи типологію вправ на різних етапах навчання, застосовуючи ефективні дидактичні засоби навчання, забезпечивши при цьому високу пізнавальну активність і самостійність здобувачів початкової освіти
Орфографічна субкомпетентність	студент/студентка вміє знаходити орфограми в словах, реченнях, текстах; визначати орфограми; обирати з-поміж пропонованих правильний варіант уживання певної орфограми; застосовувати орфографічні правила, ілюструвати правила власними прикладами; користуватися лінгвістичними (орфографічними, тлумачними, іншомовних слів та ін.) словниками для перевірки правильного написання; виконувати орфографічний аналіз слів, речень, текстів; продукувати та редагувати писемні діалогічні та монологічні висловлення в науково-навчальній, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах, створювати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення; уміє адаптувати орфографічні відомості відповідно до вікових особливостей учнів початкових класів, користується мнемонічними прийомами, засобами унаочнення правил.
Пунктуаційна субкомпетентність	студент/студентка уміє знаходити пунктограми в реченнях, текстах; визначати пунктограми; обирати з-поміж пропонованих правильний варіант уживання певної пунктограми; застосовувати пунктуаційні правила, ілюструвати правила власними прикладами; користуватися довідковою літературою для перевірки правильного написання; виконувати пунктуаційний аналіз речень, навчально-наукових, офіційно-ділових, публіцистичних, розмовних, художніх текстів; апробувати природне мовне чуття та здатність спиратися на нього в процесі правописного аналізу текстів; продукувати та редагувати писемні діалогічні та монологічні висловлення в науково-навчальній, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах, створювати тексти різних типів, стилів і жанрів мовлення; уміє адаптувати пунктуаційні відомості відповідно до вікових особливостей учнів початкових класів.

Контрольно-рефлексійним критерієм передбачено вміння правописно правильно оформляти писемне мовлення в навчально-науковій, професійній,

побутовій діяльності, спроможність репрезентувати себе як фахівця в процесі писемної комунікації в різних професійних ситуаціях. Показники цього критерію узагальнено в таблиці 4.5.

Таблиця 4.5

**Показники сформованості контрольньо-рефлексійного критерію
правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Назви змістових структурантів	Показники
Графічна субкомпетентність	студент/студентка вміє каліграфічно правильно оформляти писемне мовлення; здійснювати рефлексію, взаємо- та самооцінювання каліграфічних умінь і навичок.
Орфографічна субкомпетентність	студент/студентка вміє орфографічно правильно оформляти писемне мовлення відповідно до умов комунікативної ситуації; здійснювати рефлексію, взаємо- та самооцінювання.
Пунктуаційна субкомпетентність	студент/студентка вміє пунктуаційно правильно оформляти писемне мовлення відповідно до умов комунікативної ситуації; здійснювати рефлексію, взаємо- та самооцінювання.

Корекційно-коригувальний критерій правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи виокремлено для здійснення корекції писемного мовлення відповідно до мети та умов комунікації, застосування писемних текстів у різних сферах суспільного й повсякденного життя. Показники цього критерію узагальнено в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

**Показники сформованості корекційно-коригувального критерію
правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Назви змістових структурантів	Показники
Графічна субкомпетентність	студент/студентка вміє знаходити, виправляти й аналізувати каліграфічні помилки у власних і чужих роботах; виявляти недоліки в письмі учнів та добирати графічні вправи для їхнього виправлення; виявляти, аналізувати причини правописних помилок і недоліків учнів, організувати роботу над їх

	усуненням і запобіганням; спрямованість здобувачів вищої освіти на дотримання правописних норм у майбутньому професійному спілкуванні.
Орфографічна субкомпетентність	студент/студентка вміє знаходити, виправляти й аналізувати орфографічні помилки у власних і чужих текстах; спрямованість здобувачів вищої освіти на дотримання орфографічних норм у майбутньому професійному спілкуванні.
Пунктуаційна субкомпетентність	студент/студентка вміє знаходити, виправляти й аналізувати пунктуаційні помилки у власних і чужих текстах; спрямованість здобувачів вищої освіти на дотримання пунктуаційних норм у майбутньому професійному спілкуванні.

Відповідно до критеріїв та їхніх показників виділено рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи: високий, достатній, середній та елементарний.

Розкриємо особливості оцінювання рівнів володіння **графічною субкомпетентністю** майбутніми вчителями початкової школи:

Високий рівень – студент/студентка має високий рівень мотивації до вивчення графіки, каліграфії сучасної української мови, історії становлення та розвитку української писемності; засвідчує системні ґрунтовні знання з методики навчання каліграфії здобувачів початкової освіти, вільно оперує термінологією; усвідомлено й цілеспрямовано працює над постійним удосконаленням власних навичок правильного каліграфічного письма; використовує різні джерела інформації з актуальних питань технології навчання письма учнів початкових класів; правильно виконує різнорівневі вправи і завдання з каліграфії; репрезентує високий рівень культури писемного мовлення та каліграфічної вправності.

Достатній рівень – студент/студентка розуміє значущість засвоєння знань із методики навчання каліграфії і формування практичних умінь і навичок для успішної професійної діяльності в Новій українській школі та наполегливо над цим працює, проте не завжди виявляє творчий підхід у розв’язанні завдань; теоретичний матеріал опрацьовує, використовуючи

додаткову літературу; уміє оперувати термінологією; виконує різнорівневі вправи і завдання з каліграфії, утім припускається графічних огріхів; репрезентує достатній рівень культури писемного мовлення та каліграфічної вправності.

Середній рівень – студент/студентка частково усвідомлює потребу в розвитку системних знань про оволодіння навичкою правильного каліграфічного письма, методикою формування вмінь і навичок письма в учнів початкової школи, вироблення власного каліграфічного почерку, проте не має стійкої мотиваційної готовності; загалом виявляє знання і розуміння основних положень теоретичного матеріалу, водночас виявляє неглибоку обізнаність термінологічним апаратом українського правопису; не завжди дотримується норм каліграфічного письма (припускається до 5 помилок); не прагне збагачувати власні знання з додаткових джерел, несистематично самотійно опрацьовує наукову, навчально-методичну літературу з актуальних питань навчання каліграфії в Новій українській школі.

Елементарний рівень – студент/студентка не вважає за потрібне поглиблювати знання з історії розвитку письма української мови, методики навчання каліграфії в сучасній початковій школі й розвивати нові практичні навички каліграфічного письма; не є внутрішньо мотивованим (-ою); у теоретичних питаннях припускається значної кількості помилок; не має виробленого каліграфічного почерку; відсутні системні знання з теорії та методики навчання каліграфії учнів початкової школи.

Розкриємо особливості оцінювання рівнів володіння **орфографічною субкомпетентністю** майбутніми вчителями початкової школи:

Високий рівень – студент/студентка має високий рівень мотивації до вивчення орфографії сучасної української мови; засвідчує системні й ґрунтовні знання з української орфографії, вільно оперує термінологією; правильно формулює орфографічні правила та норми; усвідомлено й цілеспрямовано працює над постійним удосконаленням писемного мовлення; використовує різні джерела інформації з актуальних питань правопису;

правильно виконує орфографічні вправи і завдання; написаний текст обов'язково перечитує, редагує, удосконалює; репрезентує високий рівень культури писемного мовлення та орфографічної грамотності.

Достатній рівень – студент/студентка розуміє необхідність поглиблення знань із української орфографії і наполегливо над цим працює, проте не завжди виявляє творчий підхід у вирішенні завдань; теоретичний матеріал опрацьовує, використовуючи додаткову літературу; уміє оперувати термінологією; здебільшого правильно формулює орфографічні правила та норми; виконує орфографічні вправи і завдання достатньо грамотно, утім припускається окремих орфографічних помилок; завжди перевіряє підготовлений текст на орфографічну грамотність; репрезентує достатній рівень культури писемного мовлення.

Середній рівень – студент/студентка частково усвідомлює потребу в розвитку системних орфографічних знань, практичних умінь і навичок їх застосування, проте не має стійкої мотиваційної готовності; загалом виявляє знання й розуміння основних положень орфографічного матеріалу, водночас не вміє розпізнавати орфограми, не може впевнено аргументувати написання слів, виконує орфографічні вправи і завдання, але робить багато помилок на письмі; не прагне до редагування власного писемного мовлення, припускається помилок під час редагування чужого писемного мовлення; не прагне збагачувати власні знання з додаткових джерел, несистематично самостійно опрацьовує наукову, навчальну літературу з актуальних питань правопису.

Елементарний рівень – у студента/студентки відсутня мотивація до навчання орфографії сучасної української мови; не має чуття мови; відсутні системні знання з правопису української мови; студент/студентка не опрацьовує додаткові джерела; непродумано оперує орфографічними термінами; правописні правила формулює за здогадкою; припускається орфографічних помилок (п'ять і більше) під час виконання вправ і завдань; не має сформованої навички перевіряти написаний текст на наявність/відсутність

орфографічних помилок; не виявляє потреби поглиблювати знання з орфографії, розвивати правописні вміння й навички.

Розкриємо особливості оцінювання рівнів володіння **пунктуаційною субкомпетентністю** майбутніми вчителями початкової школи:

Високий рівень – студент/студентка має сформовану стійку мотивацію до вивчення пунктуації сучасної української мови; засвідчує системні ґрунтовні знання з української пунктуації, вільно оперує термінологією; правильно формулює пунктуаційні правила та норми; усвідомлено й цілеспрямовано працює над постійним удосконаленням писемного мовлення; використовує різні джерела інформації з актуальних питань правопису; правильно виконує різнорівневі вправи і завдання з пунктуації української мови; написаний текст обов'язково перечитує, редагує, удосконалює; репрезентує високий рівень культури писемного мовлення та пунктуаційної грамотності.

Достатній рівень – студент/студентка розуміє необхідність поглиблення знань із української пунктуації і наполегливо над цим працює, проте не завжди виявляє творчий підхід до розв'язання завдань; теоретичний матеріал опрацьовує, використовуючи додаткову літературу; уміє оперувати термінологією; здебільшого правильно формулює пунктуаційні правила та норми; виконує пунктуаційні вправи і завдання достатньо грамотно, утім припускається окремих помилок, огріхів; завжди перевіряє підготовлений текст на пунктуаційну грамотність; репрезентує достатній рівень культури писемного мовлення.

Середній рівень – студент/студентка частково усвідомлює потребу в розвитку системних пунктуаційних знань, практичних умінь і навичок їх застосування, проте не має стійкої мотиваційної готовності; загалом виявляє знання й розуміння основних положень пунктуаційного матеріалу, водночас не вміє розпізнавати пунктограми, не може впевнено аргументувати написання розділових знаків у простому й складному реченнях, під час оформлення цитат, прямої мови тощо; виконує вправи і завдання з пунктуації,

але робить багато помилок на письмі; припускається помилок під час редагування власного й чужого писемного мовлення; не прагне збагачувати власні знання з додаткових джерел, несистематично самостійно опрацьовує наукову, навчальну літературу з актуальних питань правопису.

Елементарний рівень – у студент/студентка демонструє відсутність мотивації та несформованість оцінних ставлень до навчання пунктуаційної системи української мови; не має виробленого чуття мови; відсутні системні знання з правопису української мови; студент/студентка не опрацьовує додаткові джерела; не продумано оперує пунктуаційними термінами; правописні правила формулює за здогадкою; припускається значної кількості пунктуаційних помилок (п'ять і більше) під час виконання вправ і завдань; не має сформованої навички перевіряти написаний текст на наявність/відсутність пунктуаційних помилок; не виявляє потреби поглиблювати знання з пунктуації, розвивати правописні вміння й навички.

Отже, розроблені критерії, показники і рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи дають змогу об'єктивно визначити обсяг правописних знань студентів, рівень розвитку графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей, сформованість орфографічних і пунктуаційних навичок, зрозуміти систему ціннісних пріоритетів сучасних студентів. Використання означених критеріїв в освітньому процесі педагогічних закладів вищої освіти дозволить підвищити якість лінгвістичної та лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів Нової української школи.

Висновки до четвертого розділу

Одержані результати засвідчили, що студенти спеціальності 013 «Початкова освіта» мають недостатню сформований комунікативно-правописний інтерес, усвідомлену потребу в ґрунтовних знаннях правописної системи сучасної української мови, потребують удосконалення правописні вміння й навички майбутніх учителів Нової української школи.

4.1. Модернізація національної освіти в Україні, проведена в останнє десятиріччя, спрямована на оновлення змістових і технологічних аспектів в організації освітнього процесу в початкових класах Нової української школи, спонукає до пошуку продуктивних шляхів підвищення якості вищої освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів початкової школи, покликаних формувати покоління нової генерації ХХІ століття – покоління «Альфа», стимулювати його до саморозвитку та самореалізації в інформаційному суспільстві.

4.2. Використана в дослідженні технологія портфоліо спрямована на формування психологічної, педагогічної та методичної готовності здобувачів вищої освіти до вдосконалення правописної компетентності в контексті вимог Нової української школи. Застосування правописного портфоліо є дієвим інструментом підвищення внутрішньої мотивації до вивчення правописної системи української мови, професійного вдосконалення рівня правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Систематична робота з наповнення правописного портфоліо уможливорює проєктування індивідуальної освітньої траєкторії та унаочнення змін у динаміці навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи.

4.3. Встановлено, що упровадження технології формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи значно розширює діапазон можливостей суб'єктів освітнього процесу, оскільки сприяє осмисленому застосуванню знань, спонукає студентів до професійного самонавчання та самовдосконалення. Обґрунтовано модульну технологію формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зорієнтовану на активне залучення здобувачів вищої освіти до різних форм аудиторної та самостійної, зокрема, науково-дослідницької роботи. У дослідженні модульну технологію визначаємо як форму відносин між викладачем і студентами, за якої всі суб'єкти навчання займають активну позицію в освітньому процесі. Технологія сконцентрована на студентах, а

викладач створює умови для якісного формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи.

4.4. Для з'ясування рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, на основі аналізу спеціальних джерел, перевірки та аналізу результатів зрізових робіт визначено такі критерії сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи: мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, діяльнісно-інтегрований, контрольно-рефлексійний, корекційно-коригувальний, що є об'єктивною і структурованою характеристикою описаної компетентності. Кожний з критеріїв схарактеризовано за допомогою низки показників, що репрезентують одержані результати про стан та рівні сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи – високий, достатній, середній, елементарний.

Основні положення четвертого розділу відображено в авторських роботах [87; 88; 91; 94; 95; 96; 100; 107; 117; 122; 123; 125; 127; 128; 136; 139; 140; 141; 142].

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРАВОПИСНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У розділі з'ясовано зміст, мету, завдання експериментально-дослідницької роботи; розроблено програму; описано й проаналізовано перебіг і результати констатувального, формувального та контрольного етапів педагогічного експерименту; доведено ефективність розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5.1. Зміст і структура експериментально-дослідницького навчання

Перевірка ефективності теоретичних положень дослідження, обґрунтованих у попередніх розділах дисертації, спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти; бесіди з викладачами-філологами, анкетування, тестування зумовлює організацію й проведення експериментально-дослідницької роботи.

Попередня підготовка з планування експериментально-дослідницького навчання була спрямована на з'ясування прогнозованого результату, мети й завдань експериментальної роботи; місця (закладів вищої освіти) й учасників експерименту; етапів проведення дослідження; змісту експериментальної роботи; методів й умов проведення педагогічного експерименту; якісної характеристики учасників експерименту; визначення критеріїв, показників і встановлення рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; процедури оброблення та інтерпретування отриманих даних.

Прогнозований результат експериментального навчання за розробленою методикою – сформованість у майбутніх учителів початкових класів правописної компетентності.

Метою експериментального дослідження було створення й експериментальна перевірка ефективності методики формування правописної

компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи від рівня теоретичного й методичного забезпечення, моделювання змісту, підходів, форм, методів, прийомів, продуктивних технологій у процесі навчання правопису української мови.

Загальну гіпотезу конкретизовано в *часткових*, сформульованих у припущенні, що методика формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи буде ефективною за умови:

— комплексної реалізації сучасних підходів до навчання (компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, словоцентричного, текстоцентричного, аксіологічного, оціокультурного) з домінуванням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, словоцентричного, текстоцентричного підходів та загальнодидактичних і лінгводидактичних (загальнометодичних і специфічних) принципів у навчанні правопису української мови (науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, практичної спрямованості, наочності, співтворчості й партнерства; принцип історизму у вивченні мови, функційно-комунікативної спрямованості в навчанні мови; пріоритетного використання текстів як дидактичного засобу навчання правопису української мови; професійного спрямування матеріалу під час вивчення графіки, орфографії, пунктуації; вивчення правопису української мови як динамічної системи; засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм; взаємозалежності усного й писемного мовлення; системного засвоєння правописного матеріалу; автоматизму й свідомості у процесі вивчення орфографії та пунктуації української мови; відповідності українського правопису соціальним запитам; мотивації майбутніх учителів початкової школи до правописного самовдосконалення);

– застосування продуктивних методів і прийомів навчання (традиційних: спостереження й аналіз правописних явищ і фактів, правописний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами; аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, орфографічний розбір, пунктуаційний розбір, поширення речень, конструювання речень та інноваційних: кейс-метод, вебквест, метод проєкту, інтелект-карти; «Бортовий журнал», «Кластер», «РАФТ», читання з маркуванням тексту «INSERT» та ін.);

– системного й цілеспрямованого використання комплексу вправ і завдань на основі текстів різних стилів і жанрів мовлення, що передбачають поетапне формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Відповідно до мети дослідження й загальної гіпотези було визначено **провідні завдання**, а саме:

1) з'ясування стартового рівня сформованості правописної компетентності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» та визначення їхнього розуміння необхідності поглиблення правописних знань, удосконалення вмінь і навичок;

2) визначення причин недостатньої правописної грамотності студентів педагогічних спеціальностей;

3) укладання експериментальної програми навчання, в основі якої – добір ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання, спрямованих на вдосконалення правописних умінь, формування орфографічної пильності студентів, розвиток їхньої лінгвістичної креативності;

4) використання підготовленого з урахуванням новітніх мовознавчих досліджень та вимог нової редакції «Українського правопису» навчально-методичного супроводу, спроектованого на умови навчання майбутніх учителів початкових класів у сучасному закладі вищої освіти;

5) визначення ефективності впровадження в освітній процес розробленої експериментальної методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Розроблену експериментальну методику впроваджено в освітній процес дев'яти закладів вищої освіти України, а саме: Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки, Рівненського державного гуманітарного університету, Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, Херсонського державного університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Криворізького державного педагогічного університету, Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Дослідження проведено поетапно впродовж 2013–2020 рр. У процесі експериментального навчання було використано теоретичні, емпіричні, статистичні й візуально-графічні методи педагогічного дослідження. Зміст, послідовність етапів експериментального навчання представлено в таблиці 5.1.

Таблиця 5.1

Етапи педагогічного експерименту

№ з/п	Назва етапу й термін реалізації	Зміст етапу	Методи наукового дослідження
1	Підготовчий етап (2013-2014 н. р)	<ul style="list-style-type: none"> • теоретичне осмислення теми наукового дослідження; • аналіз наукової літератури з психології, педагогіки, дидактики, лінгводидактики, мовознавства; • окреслення суперечностей між практикою формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів та сучасними вимогами суспільства, визначення й конкретизація вихідних положень, об'єкта, предмета, гіпотези, завдань й методів дослідження; • визначення експериментальної бази 	<ul style="list-style-type: none"> • вивчення нормативних, розпорядчих та інструктивно-методичних документів, наукової літератури з проблеми дослідження; • аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення й інші; • вивчення та узагальнення

		<p>дослідження;</p> <ul style="list-style-type: none"> • розроблення методики констатувального експерименту; • внесення змін й доповнень до робочої програми навчальної дисципліни «Сучасна українська літературна мова»; • розроблення змісту спецкурсу «Правописний практикум» для експериментального навчання. 	<p>науково-педагогічного досвіду роботи викладачів.</p>
2	Констатувальний етап (2014–2015 н. р.)	<ul style="list-style-type: none"> • осмислення гіпотези дослідження; • розроблення критеріїв і показників експериментального навчання; • проведення діагностики й проміжних зрізів для виявлення рівнів сформованості правописної компетентності студентів; • анкетування студентів, викладачів закладів вищої освіти, вчителів початкової школи закладів загальної середньої освіти; • вивчення практики формування правописної компетентності в закладах вищої освіти України; • відвідування й аналіз уроків української мови студентів у процесі педагогічної практики; • визначення лінгводидактичних засад методики формування правописної компетентності; • розроблення програми експериментального навчання. 	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення й інші; • спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти; • опитування, бесіди; • тестування; • оцінювання й самооцінювання; • вивчення письмових, творчих і модульних контрольних робіт студентів; • статистичні методи.
3	Формувальний етап (2015–2019 н. р.)	<ul style="list-style-type: none"> • апробування методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; • забезпечення відповідних педагогічних умови для ефективного функціонування методики формування правописної компетентності й розроблення заходів щодо її реалізації; • аналіз динаміки формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. 	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення й інші; • спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти; • опитування, бесіди; • тестування; • оцінювання й самооцінювання; • вивчення

			письмових, творчих і модульних контрольних робіт студентів; • педагогічний експеримент; • статистичні методи; • візуально-графічні методи.
4	Контрольний етап (2019–2020 н.р.)	<ul style="list-style-type: none"> • перевірка ефективності запропонованої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; • визначення рівня сформованості правописної компетентності за результатами експериментального навчання; • проведення кількісно-якісного аналізу здобутих результатів формувального експерименту; • коригування комплексу навчально-методичного забезпечення дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти», «Методика навчання каліграфічного письма»); • урахування пропозицій і відгуків викладачів закладів вищої освіти щодо доцільності методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; • узагальнення результатів дослідження; • формулювання висновків щодо експериментально-дослідного навчання. 	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація, систематизація, порівняння, узагальнення й інші; • спостереження за освітнім процесом у закладах вищої освіти; • тестування; • оцінювання; • статистичні методи.

На першому (підготовчому) етапі педагогічного експерименту (2013–2014 н. р.) теоретично осмислено тему, проаналізовано наукову літературу з психології, педагогіки, дидактики, лінгводидактики, мовознавства; узагальнено досвід формування правописної компетентності вчителів початкової школи, навчальні плани закладів вищої освіти, робочі програми

навчальних дисциплін. На цьому етапі окреслено суперечності між практикою формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів та сучасними вимогами суспільства, визначено й конкретизовано вихідні положення, об'єкт, предмет, гіпотезу, завдання й методи дослідження, розроблено методику констатувального етапу експерименту.

Другий (констатувальний) етап педагогічного експерименту (2014–2015 н. р.) передбачав розроблення критеріїв і показників експериментального навчання, проведення діагностики й проміжних зрізів для виявлення рівнів сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи. Мета констатувального етапу експерименту – визначення стартового рівня сформованості правописної компетентності вчителів початкової школи в закладах вищої освіти України. З урахуванням результатів констатувального етапу експерименту визначено лінгводидактичні засади методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, розроблено програму експериментального навчання.

Третій (формувальний) етап (2015–2019 н. р.) було спрямовано на апробацію розробленої методики в освітньому процесі. Для цього застосовано спеціально розроблену методику формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, орієнтовану на підвищення ефективності мовно-комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Четвертий (контрольний) етап дослідження (2019–2020 н. р.) пов'язаний із перевіркою ефективності запропонованої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема визначенням рівня сформованості в студентів означеної компетентності за результатами експериментального навчання, проведенням кількісно-якісного аналізу здобутих результатів формувального етапу експерименту, урахуванням пропозицій і відгуків викладачів закладів вищої освіти щодо її доцільності. На цьому етапі внесено корективи до комплексу навчально-методичного забезпечення дисциплін «Сучасна українська мова з

практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти», «Методика навчання каліграфічного письма», узагальнено результати дослідження, сформульовано висновки, які загалом підтвердили гіпотезу дослідження.

У контексті дослідження припускаємо, що формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи за пропонованою методикою буде ефективним за таких умов:: 1) забезпечення трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; 2) створення освітньо-розвивального правописного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; 3) занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності.

Отже, експериментальне навчання відбувалося поетапно, з урахуванням наукових досліджень у галузі психології, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики. Виокремлені етапи експериментального навчання відображали послідовність освітнього процесу: від розуміння початкового рівня правописної грамотності студентів, формування мотивації до поглиблення знань про правописну систему сучасної української літературної мови, до вироблення системи фахово зорієнтованих правописних умінь і навичок та здатності ефективно їх застосовувати у Новій українській школі.

5.2. Організація констатувального етапу педагогічного експерименту

Констатувальний етап (далі КЕ) експериментально-дослідницького навчання проводився окремо на початку вивчення студентами дисциплін «Сучасної української мови з практикумом», «Української мови (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти».

Метою констатувального етапу експерименту було визначити стартовий рівень сформованості правописної компетентності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» через виконання діагностувальних завдань.

У межах експериментального навчання було проведено опитування майбутніх учителів початкової школи, анкетування студентів і викладачів для виявлення рівня мотивації здобувачів вищої освіти до навчання правопису, визначення чинників, які впливають на засвоєння правописних норм, з'ясування причин низького рівня грамотності сучасної молоді, уточнення шляхів покращення правописної грамотності студентів.

Бесіди з викладачами-філологами закладів вищої освіти, які були охоплені експериментом, мали на меті з'ясування системи й технології формування правописної компетентності студентів педагогічної спеціальності. Результати відповідей засвідчили, що викладачі надають перевагу проведенню традиційних лекцій, з інноваційних виокремлено лекцію-візуалізацію, лекцію-дискусію, лекцію-конференцію (47 %). У практиці викладання мовознавчих дисциплін не виявлено застосування бінарних лекцій, презентаційний супровід наявний не на всіх заняттях під час вивчення правописного матеріалу. Провідною формою навчальних занять у процесі вивчення орфографії й пунктуації української мови респонденти визначили практичні заняття.

Формування графічної субкомпетентності студентів здійснюється на семінарських, практичних і лабораторних заняттях таких дисциплін як «Каліграфія», «Методика навчання каліграфії», «Методика навчання грамоти», проте обсяг годин, відведених на лабораторні заняття, зведено до мінімуму, а то й загалом лабораторні заняття відсутні. На жаль, у багатьох закладах вищої освіти навчальними планами не передбачено вивчення вищезазначених дисциплін. Водночас бесіди зі студентами переконали, що вони із задоволенням засвоюють вибіркові спецкурси «Практикум з українського правопису», «Сучасний український правопис».

Значний обсяг часу в процесі вивчення правопису української мови відведено впровадженню самостійної позааудиторної роботи студентів. На початку вивчення мовознавчих дисциплін викладачі ознайомлюють студентів з особливостями організації, вимогами, критеріями перевірки й оцінювання самостійної роботи. До переліку завдань із самостійної роботи студентів включено виконання вправ і завдань, тестування, розроблення презентацій, укладання тематичних словників.

Опитування майбутніх учителів початкової школи засвідчило, що чільне місце в їхній підготовці відведено науково-дослідницькій діяльності: з I курсу вони готують і виголошують доповіді, засвоюють вимоги до написання реферату, збирають матеріал для курсової роботи. Однак така робота не є систематичною й не враховує принципу наступності й перспективності, за якого бакалаврська робота є продовженням курсового дослідження, що ґрунтується на попередньо зібраних матеріалах для повідомлень, рефератів, проєктів і т. под. Констатуємо й той невтішний факт, що у багатьох навчальних планах закладів вищої освіти спеціальності 013 «Початкова освіта» не передбачено написання бакалаврської роботи, яка повинна стати завершальним етапом формування науково-дослідницьких умінь і навичок випускника-бакалавра. Як з'ясовано, переважна більшість опитаних студентів не використовували в процесі написання курсової роботи результатів лабораторних занять (78 %), незначна кількість студентів наголосили на важливості проведення експерименту під час проходження педагогічної практики та включення його до практичної частини курсової роботи (23 %).

Наразі у закладах вищої освіти активно залучають студентів до науково-дослідницької роботи. Так, під час бесід зі студентами виявлено, що більшість здобувачів вищої освіти беруть активну участь у науково-практичних конференціях, семінарах (92 %), публікують тези й статті (5–7 %), беруть участь у конкурсах студентських наукових робіт (3–5 %), олімпіадах (7–9 %).

Варто зауважити, що студентів активно залучають до змішаної форми навчання. У закладах вищої освіти розроблено дистанційні курси, студентам

запропоновано відеолекції, вебінари, електронні варіанти лекційних і практичних занять, наявний електронний журнал оцінювання виконаних робіт, освітній процес забезпечено необхідними засобами навчання (посилання на електронні ресурси, тезаурус, відеоматеріали тощо).

Формування правописної компетентності студентів, особливо графічної субкомпетентності, відбувається під час проходження педагогічної практики. Проте простежувався недостатній зв'язок між мовознавчими та лінгводидактичними дисциплінами в процесі укладання конспекту уроку, добору системи вправ і завдань із урахуванням принципів орфографії та пунктуації.

У процесі бесід із викладачами й студентами з'ясовано, що на заняттях із мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін реалізуються традиційні методи навчання: розповідь, робота з науковими й навчально-методичними джерелами, орфографічний та пунктуаційний аналіз текстів, спостереження над мовним матеріалом, метод вправ і завдань і т. ін. З-поміж інноваційних методів і прийомів найбільш поширеними є метод проєктів, кейс-метод, майнд-меппінг та ін.

Для діагностування рівня правописної компетентності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» було запропоновано дати відповіді на запитання анкети (див. дод. Р). Проаналізуємо отримані відповіді.

На перше запитання «Визначте Ваше ставлення до змін у новій редакції «Українського правопису» студенти відповіли таким чином: «позитивне» – 23 %; «негативне» – 19 %; «нейтральне» – 11 %; «складно відповісти» – 47 %.

Відповідаючи на наступне запитання «Свій рівень володіння правописом української мови Ви вважаєте...», студенти загалом самокритично визначили рівень правописної грамотності: високий – 9 %; достатній – 47 %; середній – 36 %; елементарний – 8 %.

Відповіді на третє запитання «Чи вважаєте Ви за необхідне вдосконалювати знання з правопису української мови?» розділилися таким чином: 78 % майбутніх учителів початкової школи висловили бажання

вдосконалювати правописну грамотність; 16 % респондентів вважають, що їм потрібно частково поновити знання про правописну систему української мови; лише 6 % відмовились поглиблювати свої знання з правопису української мови. Як бачимо, відповіді на це запитання виявили високу мотивованість студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» щодо професійно орієнтованої самоосвіти з правописних проблем.

Водночас потреба в самоосвіті та самовдосконаленні фахових правописних знань і вмінь була підтверджена у відповідях на наступне запитання анкети «Як Ви будете вдосконалювати знання з правопису української мови?». Так, 65 % студентів обрали своїм шляхом самоосвіту; 7 % вирішили читати більше книг (спеціальна та художня література); 3 % здобувачів вищої освіти вважають, що ефективними будуть індивідуальні заняття з фахівцем; 17 % респондентів стверджують, що достатньо тих занять, які проводяться в університеті; 8 % не будуть удосконалювати знання з правопису, бо вважають свої знання достатніми для майбутньої роботи в початковій школі.

На п'яте запитання анкети «Чи вважаєте Ви доцільним поглиблення знань із графіки, орфографії та пунктуації української мови у закладах вищої освіти?» 94 % майбутніх учителів Нової української школи відповіли «так»; 5 % студентів таку доцільність визначили частковою; 1 % респондентів відповіли «ні».

Відповідаючи на наступне запитання «Які знання з правопису української мови Ви вважаєте особливо потрібними для майбутньої професійної діяльності?», студенти назвали: знання з орфографії, пунктуації, графіки (47 %); принципи сучасної української графіки, орфографії, пунктуації (37 %); історії розвитку та становлення української писемності (16 %).

У відповідях на сьоме запитання «Які саме знання з мови Ви вважаєте за необхідне покращити?» респонденти найчастіше визначали правила орфографії та пунктуації (67 %); підвищення рівня культури мовлення (25 %); рідше збагачення словникового запасу (8 %).

Відповіді на восьме запитання «Якою є Ваша мотивація у вивченні курсу «Практикум з українського правопису»?» розподілились таким чином: 58 % – бути грамотною та успішною людиною; 24 % – бажання усно та письмово спілкуватися сучасною українською літературною мовою; 18 % – прагнення досконало знати правопис української мови.

Дев'яте та десяте запитання мали на меті з'ясувати, які ціннісні орієнтації переважають у мотивації необхідності вивчення правопису української мови загалом та зокрема в необхідності вироблення правильного каліграфічного письма як у майбутнього (-ої) вчителя (-льки) початкової школи. Так, серед ціннісних орієнтацій у мотивації необхідності вивчення правопису української мови переважають: 32 % – для правильного спілкування у майбутній професійній діяльності; 22 % – знання правопису української мови потрібні для кар'єрного зростання або з престижних міркувань; 21 % – зацікавленість у вивченні української мови як державної; 19 % – мати високий бал з дисципліни; 6 % – отримати диплом, оскільки українська мова входить до складу обов'язкових навчальних дисциплін. Варто відзначити, що з-поміж відповідей студентів про ціннісні орієнтації в мотивації необхідності вивчення правопису української мови не було визначено відсутність професійно та соціально значущої мети (0 %), також жоден респондент не найменував своє ставлення до правопису української мови цілком байдужим.

Важливими ціннісними орієнтаціями, що переважають у мотивації необхідності вироблення правильного каліграфічного письма як у майбутнього (-ої) вчителя (-льки) початкової школи, є: чітке уявлення про свою майбутню професію і розуміння того, що треба знати і вміти майбутньому (-ій) вчителю (-льці) початкової школи (38 %); бути компетентним фахівцем та мати роботу за фахом (29 %); мати високі бали (19 %); удосконалити власний почерк (14 %).

З аналізу відповідей студентів на запитання анкети видно, що найбільшу трудність у написанні становлять такі орфограми: «Написання складних слів

разом, окремо і з дефісом», «Подвоєні букви», «Правопис слів іншомовного походження», «Позиції вживання прийменників і префіксів у та в, сполучників і часток *і, й*», «Написання частки *не* з різними частинами мови», «Уживання великої літери» та ін. Серед причин виникнення орфографічних помилок респонденти назвали: невміння правильно застосувати правило – 34 %; неувважність – 29 %; незнання правил – 19 %; обмаль часу для вибору правильного написання – 12 %; нерозуміння значення слова – 6 %. Варто сказати, що систематично вчать правила 37 % студентів, 17 % – вчать, але не завжди розуміють їх, 46 % – недоучують. Причини – «не завжди встигаю вивчити», «не вистачає часу», «не хочу вчити». Лише 48 % майбутніх учителів початкової школи під час письма керуються правилом, яке добре знають і вміють застосовувати в процесі письма; 23 % респондентів намагаються запам'ятати правило та більше спираються на зорову пам'ять, не вміють застосовувати правил у процесі письма; 29 % студентів у виборі написань спираються лише на слух.

На основі відповідей студентів на запитання «Назвіть пунктограми, що становлять найбільшу трудність у вживанні, поясніть причини цих труднощів» узагальнено, що найбільшу трудність становлять такі пунктограми: «Розділові знаки при відокремлених членах речення», «Розділові знаки при вставних словах, сполученнях слів і речень», «Розділові знаки в складнопідрядних реченнях», «Розділові знаки в безсполучниковому складному реченні». Серед причин виникнення пунктуаційних помилок респонденти назвали: сплутування розділових знаків – 32 %; невміння розпізнавати пунктограму – 23 %; невміння правильно застосувати правило – 18 %; обмаль часу для вибору правильного написання – 16 %; недостатнє заглиблення в примітки до правил – 11 %.

Аналіз відповідей студентських анкет засвідчив, що більшість студентів (93 %) виконують роботу над правописними помилками, оскільки мають бажання досконало оволодіти рідною мовою, розуміють необхідність удосконалення орфографічних і пунктуаційних умінь та навичок. Для цього

вони вивчають правила, переглядають інтерв'ю з мовознавцями в YouTube, читають посібники з культури мовлення, електронні книги, у випадку виникнення сумнівів у написанні звертаються до орфографічного словника, словника іншомовних слів і т. под.

Відрадно, що на запитання «Чи є у Вас орфографічний або інші словники з української мови? Як часто ними користуєтесь?» 92 % студентів відповіли, що працюють над собою задля підвищення правописної грамотності: користуються орфографічними словниками (87 % респондентів мають власні), ведуть словники-довідники слів, у яких припускаються помилок, добирають інші слова на цю ж орфограму чи пунктограму (14 %).

За результатами запитання «Якими електронними лінгвістичними ресурсами Ви користуєтесь? З якою метою?» відповіді студентів розділилися таким чином: 66 % майбутніх учителів початкової школи користуються електронними тлумачними, орфографічними, орфоепічними словниками, словниками з культури мови, навчальними підручниками й посібниками; 27 % – корпус інтернет-текстів українською мовою, корпус української мови з порталу «Мова. Інфо, корпусна лінгвістика»; 7 % звертаються до сайтів мовознавців, лінгводидактів, вчителів-практиків початкових класів.

На наступному етапі було проведене анкетування викладачів лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін закладів вищої освіти (зміст анкети див. у додатку С).

У відповідях на перше запитання «Наскільки важливими, на Ваш погляд, є фахово орієнтовані графічні уміння й навички для майбутньої роботи студентів спеціальності 013 «Початкова освіта»? викладачі одностайно визначили вагому значущість графічної субкомпетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки якість процесу формування в молодших школярів графічних навичок, техніки письма, культура оформлення письмових робіт залежить насамперед від методичної компетентності вчителя, зокрема теоретичних знань з методики навчання учнів каліграфічному письму та вироблення практичних умінь використання засобів, методів, прийомів

навчання письма. Водночас викладачі констатували відсутність дисципліни «Каліграфія» у навчальних планах закладів вищої освіти, недооцінювання важливості каліграфічних умінь і навичок здобувачів вищої освіти, наголосили, що письмо сьогодні вважається необов'язковою якістю письмової роботи учнів.

Відповідаючи на друге питання анкети «Який зміст Ви вкладаєте у поняття «професійна правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи», 49 % викладачів схарактеризували як «визначені програмою вимоги до професійної підготовки студентів із графіки, орфографії, пунктуації», 37 % – як «суму знань, умінь і навичок із графіки, орфографія, пунктуація, якими студенти оволодівають у процесі навчання в закладі вищої освіти», 14 % – як орфографічну та пунктуаційну грамотність.

На третє запитання «Які типові орфографічні помилки, за Вашими спостереженнями, найчастіше роблять студенти?» викладачі назвали помилки на такі орфограми: «Написання складних слів разом, окремо і з дефісом» (21 %), «Правопис слів іншомовного походження» (18 %), «Уживання великої літери» (17 %), «Написання частки *не* з різними частинами мови» (15 %), «Правопис відмінкових форм іменників II відміни однини в родовому відмінку» (12 %), «Позиції вживання прийменників і префіксів *у* та *в*, сполучників і часток *і*, *й*» (11 %), «Правила переносу слів з рядка в рядок» (6 %) та ін.

У відповідях на четверте запитання «Яких пунктуаційних помилок найчастіше припускаються студенти?» викладачі визначили помилки, які можна класифікувати на чотири групи: 1) відсутність потрібних знаків (коми, двокрапки, тире в речення з однорідними членами речення; коми перед сполучником у складносурядному реченні; коми в реченнях з відокремленими членами); 2) зайві знаки (коми в простому реченні перед *як* у конструкціях з повторенням підмета, присудка; двокрапка в реченнях з однорідними членами за відсутності узагальнювальних слів); 3) уживання не того знака, що потрібний у певному випадку (тире замість двокрапки у безсполучниковому

складному реченні; кома замість крапки з комою); 4) постановка знака не на тому місці, де потрібно (це і пропуск певного знака, і наявність зайвого).

На п'яте запитання «Назвіть, на Ваш погляд, причини правописних похибок студентів» відповіді були такими: «Однією з головних причин є невміння застосовувати правописні правила на письмі: студенти вивчивши напам'ять правила, не завжди користуються ними під час вибору написань, покладаються на слух або зорову пам'ять, не мають належних навичок швидко й безпомилково застосовувати теорію на практиці» (38 %); «Невисокий рівень правописної вправності пояснюється недостатньою кількістю вправ для формування у студентів відповідних умінь і навичок та відсутністю чіткої системи в роботі з орфографії та пунктуації» (33 %); «Низький рівень начитаності студентів, вплив ненормативного мовленнєвого середовища» (29 %) та ін.

Відповідаючи на шосте запитання анкети «Які можливі шляхи удосконалення правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи Ви порекомендували б?», викладачі назвали передусім дотримання норм чинного правопису української мови (36 %); систематичне виконання вправ (28 %); підвищення рівня культури усного та писемного мовлення (18 %); здійснення диференційованого підходу до навчання правопису (11 %); виховання свідомого ставлення до вивчення рідної мови (7 %).

У відповідях на запитання «Які форми роботи, методи і прийоми, на Вашу думку, є ефективними під час вивчення правописного матеріалу?» викладачі переважно називали фронтальні та індивідуальні форми роботи, традиційні методи й прийоми: каліграфічне списування текстів (9), вправи (32 %), орфографічний та пунктуаційний розбір (19 %), добір речень з розділовими знаками на певне правило (17 %), складання схем синтаксичних конструкцій (11 %), робота з орфографічним словником (7 %), диктанти (5 %).

На запитання «Які вправи й завдання Ви найчастіше застосовуєте на заняттях під час вивчення орфографії й пунктуації української мови?» респонденти назвали словниково-орфографічні вправи (20 %); орфографічне й

пунктуаційне редагування тексту (19 %); пунктуаційний розбір (15 %); складання речень за опорними словами (13 %); добір речень на певні пунктуаційні правила (12 %); диктанти (9 %); робота з орфографічним словником (7 %); творчі роботи (5 %).

Відповіді на питання «Якими навчальними підручниками, навчально-методичними посібниками, електронними лінгвістичними ресурсами Ви користуєтесь у процесі підготовки до занять на вивчення правописного матеріалу? Чи потрібні, на Вашу думку, нові навчальні посібники?» викладачів-філологів і викладачів лінгводидактичних дисциплін були ствердними у використанні навчальних підручників, навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України, авторських навчальних посібників, електронних лінгвістичних ресурсів, у яких висвітлюються питання графіки, орфографії, пунктуації. Викладачі одностайно розуміють потребу у виданні нової редакції «Українського правопису» і відповідно до чинного правопису нових навчальних підручників й посібників.

На запитання «Чи хотіли б Ви отримати інформацію з питань роботи над формуванням професійної правописної компетентності студентів?» 68 % викладачів констатували потребу в кращому навчально-методичному, матеріально-технічному забезпеченні освітнього процесу у вищій школі, 24 % респондентів висловили бажання отримати інформацію про інноваційні підходи, сучасні педагогічні технології формування правописної компетентності студентів, 8 % висловили категоричне заперечення щодо інформування з питання роботи над формуванням професійної правописної компетентності студентів.

Загалом анкетування викладачів і студентів підтвердило потребу в поглибленні роботи над формуванням правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, важливість і необхідність розроблення цілісної системи формування й удосконалення правописної грамотності студентів.

На основі визначених й описаних критеріїв було розроблено комплексну контрольну роботу для визначення рівнів сформованості правописної компетентності, яку студенти виконували під час констатувального зрізу з дисципліни «Сучасної української мови з практикумом». Комплексна контрольна робота містить три блоки завдань: блок 1 – написання диктанту (максимальна кількість балів – 12); блок 2 – виконання тестових завдань (36 балів); блок 3 – написання есе (12 балів); максимальна кількість балів за комплексну контрольну роботу – 60 балів. Частина I – завдання для перевірки рівня графічних умінь і навичок студентів, частина II – завдання для перевірки рівня орфографічної грамотності здобувачів вищої освіти, частина III – завдання для перевірки пунктуаційної субкомпетентності майбутніх учителів початкової школи (див. дод. Т).

Як бачимо, на констатувальному етапі експерименту студенти виконували завдання комплексної контрольної роботи, спрямовані на виявлення теоретичних знань із правопису, на визначення рівня сформованості графічних, орфографічних, пунктуаційних умінь і навичок. Комплексна контрольна робота мала системний характер, охоплювала весь навчальний матеріал, перевіряла навички різних видів писемного мовлення, мала чіткі критерії та норми оцінювання. Результати першого і третього блоку було оцінено за 12-бальною шкалою, у якій 12–10 балів – відмінно (1–2) помилки або неточності в розгорнутих відповідях), 9–7 балів – добре (наявність 3–5 помилок із частковим відхиленням від правильних відповідей), 6–4 бали – задовільно (наявність 6–8 помилок зі значним відхиленням від правильних відповідей), 3–1 бали – незадовільно (9 і більше помилок, неправильних розгорнутих відповідей). Кожну правильну відповідь у завданнях другого блоку (тестові завдання) було оцінено в 1 бал. Максимальна кількість балів: I блок – 12, II блок – 36, III блок – 12, всього 60 балів. Дані про рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи на констатувальному етапі експерименту узагальнено у таблиці 5.2.

**Рівні сформованості графічної, орфографічної, пунктуаційної
субкомпетентностей у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта»
на констатувальному етапі експерименту (у %)**

	Рівні											
	високий			достатній			середній			елементарний		
	ГСК	ОСК	ПСК	ГСК	ОСК	ПСК	ГСК	ОСК	ПСК	ГСК	ОСК	ПСК
ЕГ	3	6	7	18	35	39	45	46	38	34	13	16
КГ	3	7	8	23	39	46	39	35	31	35	19	15

З таблиці видно, що рівень грамотності у студентів експериментальних і контрольних груп приблизно однаковий, що візуально засвідчують дані показників у діаграмах на рис. 5.1, 5.2 і 5.3.

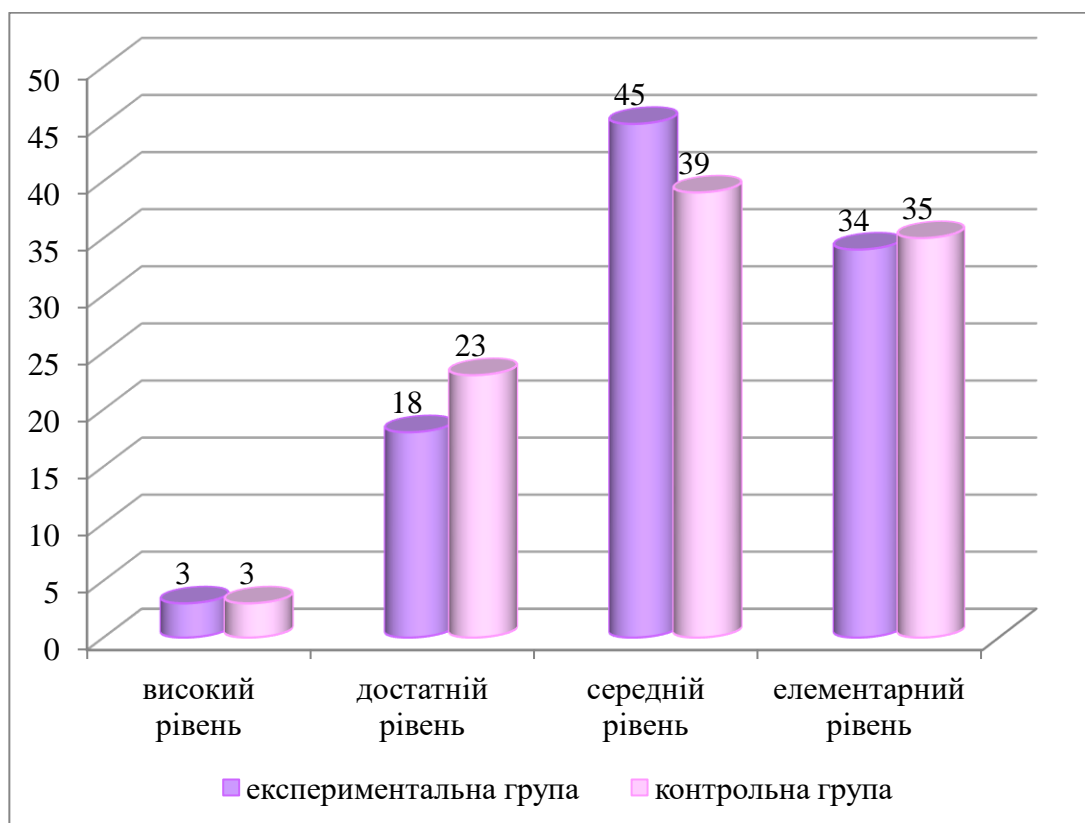


Рис. 5.1. Рівень сформованості графічної субкомпетентності у студентів на констатувальному етапі експерименту (у %)

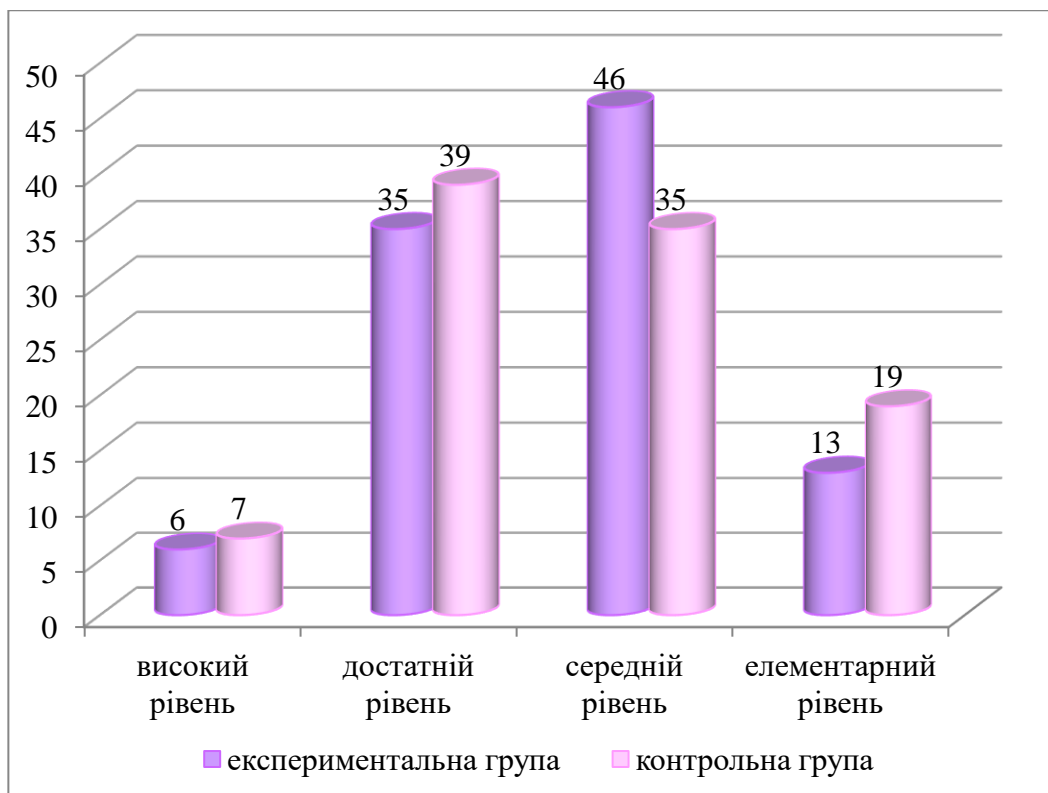


Рис. 5.2. Рівень сформованості орфографічної субкомпетентності у студентів на констатувальному етапі експерименту (у %)

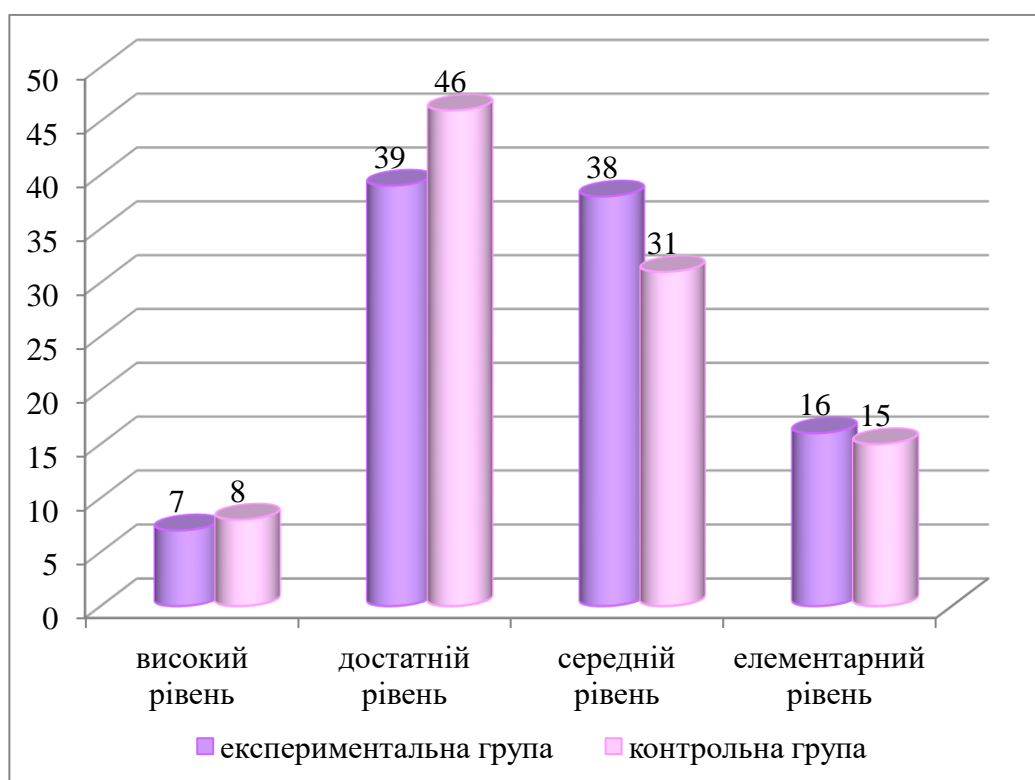


Рис. 5.3. Рівень сформованості пунктуаційної субкомпетентності у студентів на констатувальному етапі експерименту (у %)

На основі визначених критерії із показниками контролю та узагальнених результатів комплексної контрольної роботи, відображених у таблиці 5.2, рисунках 5.1, 5.2 і 5.3, було здійснено розподіл студентів за рівнями сформованості правописної компетентності, що наочно демонструє гістограма на рисунку 5.4.

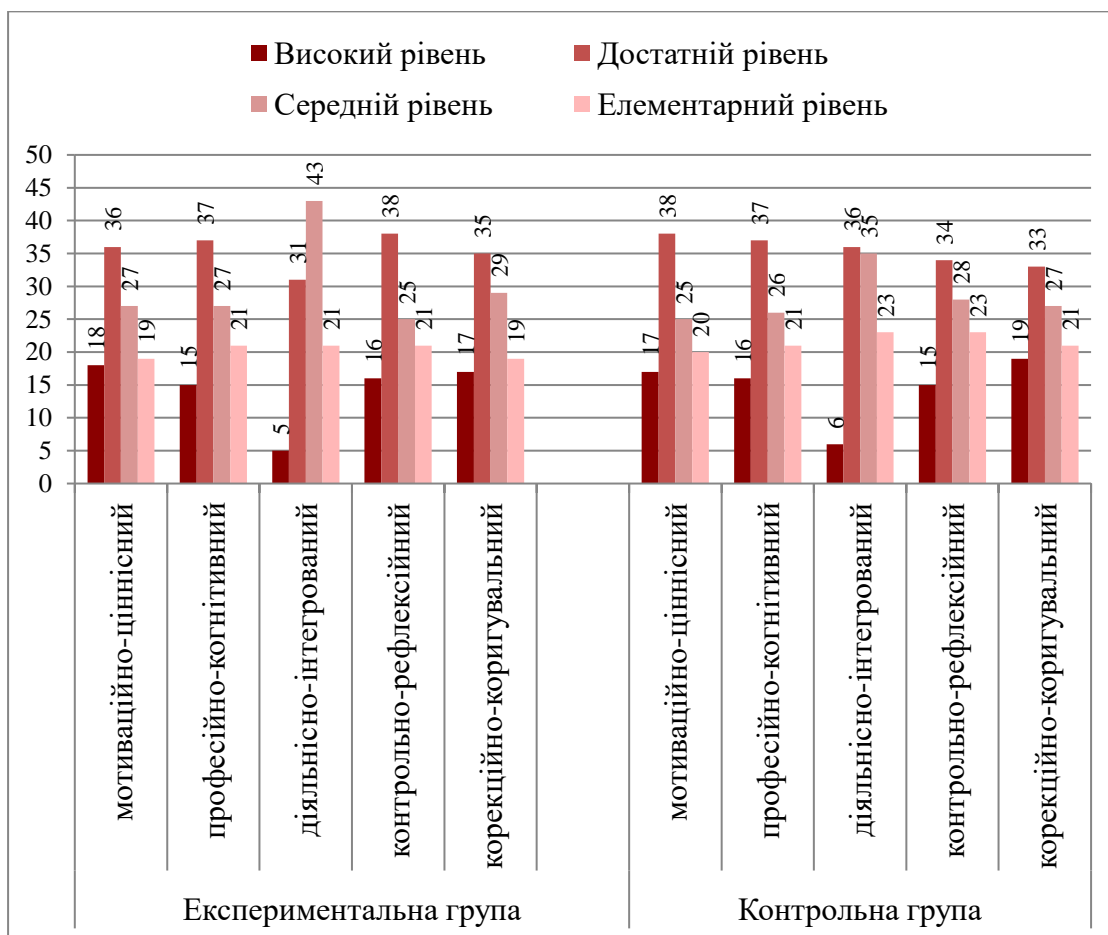


Рис. 5.4. Гістограма розподілу майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ за рівнями сформованості правописної компетентності на констатувальному етапі експерименту

Аналіз результатів виконання комплексної контрольної роботи дав змогу визначити типові правописні помилки, що є наслідком прогалин у знаннях студентів. Найтипівішими виявилися помилки на правопис слів разом, окремо, з дефісом; написання слів іншомовного походження; уживання подвоєних букв; великої літери; частки *не*; написання префіксів; знака м'якшення; апострофа; *-н-*, *-nn-* у прикметниках та *ін*; тире між підметом і присудком у простому реченні; розділові знаки при відокремлених членах речення; розділові знаки в реченнях зі вставними словами

(словосполученнями, реченнями); розділові знаки в безсполучниковому складному реченні; в складних реченнях з різними видами зв'язку та ін.

Отже, за результатами констатувального етапу експерименту (гістограма розподілу майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ за рівнями сформованості правописної компетентності), який було проведено шляхом анкетування викладачів і студентів, виконання студентами комплексної контрольної роботи встановлено, що рівень знань та практичних умінь і навичок студентів контрольних і експериментальних груп був однорідним, тобто особливих відмінностей не було виявлено. Однак варто звернути увагу на те, що показники рівнів правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи щодо мотиваційно-ціннісного та корекційно-коригувального критеріїв в експериментальній групі були нижчими, ніж дані професійно-когнітивного, діяльсно-інтегрованого, контрольно-рефлексійного, а тому в процесі впровадження розробленої методики необхідно більше уваги звернути на мотиваційну діяльність студентів та роботу над помилками, збільшити кількість вправ і завдань на формування у студентів орфографічних і пунктуаційних субкомпетентностей для підвищення показників діяльсно-інтегрованого та контрольно-рефлексійного критеріїв. Статистичні дані констатувального етапу експерименту підтвердили необхідність упровадження розробленої нами методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема проведення формувального етапу експерименту.

5.3. Перебіг формувального етапу педагогічного експерименту

Основою для розроблення експериментальної методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи стали результати анкетування, аналіз комплексної контрольної роботи, спостереження над усним та писемним мовленням студентів, а також вивчення педагогічної, психологічної, лінгводидактичної літератури.

Необхідність створення методики формування правописної компетентності в студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» зумовлена такими чинниками:

- назрілими вимогами ринку праці до підготовки конкурентоспроможних фахівців високого рівня кваліфікації;

- відсутністю у студентів навичок правильного послуговування нормами писемного мовлення сучасної української літературної мови, невмінням аргументовано, змістовно, композиційно та правописно правильно створювати тексти різних стилів, жанрів і типів мовлення, що в майбутньому матиме негативний вплив на їхню професійну самореалізацію;

- відсутністю цілісної методично обґрунтованої методики формування правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи.

Забезпечення трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувалося шляхом запровадження низки навчальних курсів, спрямованих на формування правописної компетентності студентів. Під час формувального етапу експериментального навчання студенти вивчали курси «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти», «Методика навчання каліграфічного письма» відповідно до підготовленого навчально-методичного комплексу кожної дисципліни: навчальна програма, робоча програма навчальної дисципліни, навчальний посібник, плани семінарських, практичних занять, завдання для поточного й підсумкового контролю, методичні рекомендації до їх виконання, текстові дидактичні матеріали фахового спрямування, таблиці, схеми, матеріали для мультимедійного супроводу тощо).

У межах опрацювання навчального матеріалу з курсу «Практикум з українського правопису» студенти виконували тестові завдання відкритої та закритої форми (із одним або кількома варіантами правильної відповіді, завдання на встановлення відповідності), вправи (дослідницько-мотиваційні, дослідницько-діяльнісні, дослідницько-трансформаційні, текстово-інтерпретаційні, текстово-

зіставні, текстово-конструктивні), завдання (текстово-ситуаційні, творчі, навчально-комунікативні, науково-комунікативні, професійно-комунікативні). Крім цього, до кожного семінарського, практичного заняття студентам були запропоновані теми доповідей, проєктів для самостійного опрацювання й підготовки виступу на занятті. Запропоновані завдання враховували, що студенти опанували мовознавчі дисципліни, передбачені навчальним планом, мають сформовані навички самостійного опрацювання навчального матеріалу, ознайомлені з системою змішаного навчання у закладах вищої освіти, отримали необхідні вміння й навички під час практичної підготовки.

Для досягнення основної мети та розв'язання завдань дослідження, перевірки висунутої гіпотези було розроблено модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи (див. рис. 5.5), реалізовану в процесі експериментально-дослідницького навчання.

Розроблену методику формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи представлено графічною моделлю, у якій відображено основні структурианти процесу проєктування навчання: *соціальне замовлення та професійно-фахову потребу, дидактичну мету*, що полягала у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; *змістові структурианти* (графічна, орфографічна, пунктуаційна субкомпетентності); *теоретико-описові структурианти*: педагогічні підходи, принципи (загальнодидактичні та лінгводидактичні: загальнометодичні, специфічні); *процесуальні структурианти* (педагогічні умови, етапи навчання); *функційно-діяльнісні структурианти* (навчально-методичне забезпечення, технологічне забезпечення: форми, методи, прийоми, засоби); *діагностувально-оцінювальні структурианти* (критерії, рівні, показники рівнів).

Для реалізації моделі методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи було складено програму експерименту й розроблено навчально-методичний супровід. Теоретичним підґрунтям освітнього процесу вважаємо лінгвістичні, психологічні,



Рис. 5.5. Модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

педагогічні аспекти формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, сутнісні характеристики базових понять дослідження, урахування яких в організації навчання забезпечить його високий науково-методичний рівень, належну мотивацію студентів до вивчення мовних дисциплін, вплив особистісних чинників на якість навчання студентів, формування ціннісного ставлення до правопису української мови.

Провідною ідеєю змістового й технологічного аспектів формування правописної компетентності в системі підготовки майбутніх учителів початкової школи визначено активізацію пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання української мови через мотиваційний ресурс, створення цілісної системи науково-методичного супроводу підтримки вивчення правописної системи української мови.

Усі структури моделі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи підпорядковані провідній меті експериментально-дослідної методики – забезпечити формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Формувальний етап формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи містив три етапи: *пізнавально-мотиваційний, формувально-збагачувальний, контрольно-рефлексійний*.

Метою першого *пізнавально-мотиваційного етапу* було допомогти студентам зрозуміти реальний рівень володіння графічними вміннями й навичками (на основі самоаналізу, самооцінювання), виробити в них стійку мотивацію до навчання, сформувані розуміння мети і завдань навчальних дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти» («Методика навчання каліграфічного письма»); систематизувати й узагальнити здобуті знання, сформовані у студентів уміння й навички з правопису української мови в школі; визначити рівень сформованості правописної компетентності в здобувачів вищої освіти;

розвивати у студентів пізнавальний інтерес, прагнення до самовдосконалення професійної лінгвістичної підготовки, уміння працювати з фаховою, навчально-методичною літературою.

Експериментально-дослідне навчання вибудовували на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, словоцентричного, текстоцентричного, аксіологічного, соціокультурного підходів із домінуванням компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, словоцентричного, текстоцентричного підходів.

Логіка звернення до *компетентнісного підходу* зумовлена тим, що останній спрямований на успішну підготовку фахівців, на формування професійної та специфічної компетентності здобувачів вищої освіти, на створення здобувачами освіти індивідуальної освітньої траєкторії, реалізацію трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Комунікативно-діяльнісний підхід орієнтував студентів не стільки на запам'ятовування правописного матеріалу, скільки на усвідомлене засвоєння способів застосування теорії в мовленнєвій діяльності, ураховуючи тему, мету спілкування, умови, обставини, за яких здійснюється комунікація, кількість комунікантів, їхні вікові, соціальні та психологічні особливостей.

Когнітивно-комунікативний підхід передбачав посилення практичної спрямованості вивчення правопису української мови, переакцентацію мети мовної освіти з лінгвістичної на комунікативну компетентність і надання пріоритету формуванню в студентів здатності вільно володіти правописною компетентністю в різних сферах суспільного життя, під час створення висловлень різних стилів, жанрів і типів мовлення.

Особистісно орієнтований підхід передбачав визначення процесу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи з позиції спрямування на особистісний розвиток студента засобами навчальної діяльності, з урахуванням індивідуальних психологічних

особливостей кожного студента, його потенційних здібностей до навчання, прагнення до самовдосконалення, тобто розроблення для кожного студента індивідуальної (особистої) траєкторії формування графічних умінь і навичок, удосконалення орфографічної та пунктуаційної грамотності.

Системний підхід уможливив структурувати процес формування правописної компетентності студентів, виділити в ньому складові компоненти, їх системоутворювальні зв'язки й відносини, визначати, що в системі є стійким, а що змінним, головним і другорядним, оскільки система постійно розвивається і змінюється під впливом лінгвістичних і лінгводидактичних чинників.

Синергетичний підхід дозволив розглядати процес формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи як відкриту систему, здатну до самоорганізації та саморозвитку.

Словоцентричний підхід реалізувався в процесі формування правописної компетентності передусім шляхом орфографічного аналізу слів, добору слів для ілюстрування того чи того орфографічного правила, укладання словникових диктантів на визначені орфограми тощо.

Текстоцентричний підхід охоплював два аспекти: аналіз готових текстів і створення власних висловлень різних типів, стилів і жанрів мовлення відповідно до пунктуаційних і орфографічних норм сучасної української літературної мови.

Аксіологічний підхід відображав процес формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи крізь призму ціннісно-смыслового ставлення особистості до правопису української мови як обов'язкової норми кожного свідомого громадянина.

Соціокультурний підхід передбачав здійснення процесу формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи у тісному зв'язку з розвитком їх духовного, інтелектуального, культурного рівнів, вихованням поваги до рідної мови, а також з урахуванням соціокультурних реалій сучасного суспільства.

Реалізація експериментально-дослідного навчання передбачала дотримання визначених принципів навчання: *загальнодидактичних*: науковості, систематичності, послідовності, наступності, перспективності, практичної спрямованості, наочності, співтворчості й партнерства; *лінгводидактичних*: *загальнометодичних*: історизму у вивченні правопису української мови, функційно-комунікативної спрямованості у навчанні мови, пріоритетного використання як дидактичного матеріалу до заняття художніх текстів, професійного спрямування навчального матеріалу; *специфічних*: вивчення правопису української мови як динамічної системи, засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм, взаємозалежності усного й писемного мовлення, системного засвоєння правописного матеріалу, автоматизму й свідомості у процесі вивчення орфографії та пунктуації, відповідності українського правопису соціальним запитам, мотивації студентів до правописного самовдосконалення.

На основі врахування суспільного замовлення на бакалавра, освітньо-кваліфікаційних вимог напряму підготовки 013 «Початкова освіта», аналізу змісту та структури правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи було визначено лінгводидактичні умови: 1) забезпечення трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; 2) створення освітньо-розвивального правописного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; 3) занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності.

Для ефективної реалізації методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи було розроблено методичне забезпечення (навчальні й навчально-методичні посібники, рекомендації для вчителів тощо), що успішно апробовано під час формувального етапу педагогічного експерименту.

Процесуальний структурант моделі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи містить *етапи навчання* (пізнавально-мотиваційний, формувально-накопичувальний, контрольньо-рефлексійний); *критерії* (мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, діяльнісно-стратегічний, контрольньо-рефлексійний, корекційно-коригувальний); *рівні* (високий, достатній, середній, елементарний); *показники рівнів* – моніторинг рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи).

Основна мета формувального етапу педагогічного експерименту полягала в апробуванні розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, підготовленої в проєкції *модульної технології*.

Формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснювалось під час *лекцій* (проблемних, візуалізації, пресконференції), *семінарських занять* (традиційних семінарів, семінарів-конференцій,-пресконференцій, панельних дискусій), *практичних занять* (правописний практикум, орфографічний, пунктуаційний тренінги), консультацій, колоквиумів, тьюторських занять, у процесі аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів.

Формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи сприяло застосування *традиційних* (спостереження й аналіз правописних явищ і фактів, правописний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами) та *інноваційних* (кейс-метод, метод проєктів, вебквест, метод інтелект-карт) *методів навчання*, *традиційних прийомів навчання орфографії* (аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, орфографічний розбір, *пунктуації* – аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, пунктуаційний розбір, конструювання, трансформація речень та *інноваційних методичних прийомів* («Бортовий журнал», «Кластер», «РАФТ», читання з

маркуванням тексту «INSERT», «Навчаючи – вчуся», «Правильні та хибні висловлення» та ін.).

Важливими *засобами* формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи виявлено взірцеве мовлення викладача, стилістично довершені тексти художньої та науково-популярної літератури, навчальні підручники, посібники, словники, наукові праці, методичні рекомендації, фахові періодичні видання, матеріали науково-практичних конференцій, різні засоби комунікації (чати, форуми, електронна пошта, блоги), електронні освітні ресурси, персональні сайти учених, графічні організатори, алгоритми, концептуальні, зведені таблиці, діаграма Венна, фішбоун, хмари тегів (слів-термінів).

Окрему увагу було приділено впровадженню *системи вправ і завдань* для формування правописної компетентності студентів, яка включала дослідницько-мотиваційні, дослідницько-діяльнісні, дослідницько-трансформаційні, дослідницько-креативні вправи і завдання, навчально-комунікативні, науково-комунікативні, професійно-комунікативні завдання. Як бачимо з назв, система вправ побудована на засадах дослідницької діяльності.

Дослідницько-мотиваційні вправи були спрямовані на розвиток зорової і слухової пам'яті, орфографічної та пунктуаційної пильності, чуття мови, активізацію засвоєння правописних знань, умінь і навичок. Значна частина таких вправ передбачала роботу з орфографічним словником (друкованим чи електронним), що допомагало запам'ятовувати слова, написання яких викликає в студентів утруднення; сприяє формуванню в них усвідомленого ставлення до оволодіння орфографією.

Наприклад: Аргументуйте правопис розділових знаків у тексті. Визначте його головну думку. Чи існує порушена проблема в Україні? Що треба робити для її розв'язання?

Розвиток технологій робить наші гаджети дедалі меншими, а відповідати на повідомлення ми повині дедалі швидше. У такому темпі не

дивно, що в написаний вами текст може закрастися друкарська помилка або, ще гірше, автокоректор зробить невдалу заміну. Це трапляється з усіма. Сайти рясніють помилками друку, і навіть світові лідери нерідко натискають клавішу «введення» перш ніж перевірять своє повідомлення.

Опитування 5500 американців, проведене 2016 року сайтом знайомств Match.com, виявило, що 39 % користувачів оцінювали придатність кандидатів за грамотністю їхніх повідомлень. І цей чинник виявився важливішим за усмішку, стиль одягу та навіть стан зубів. Інші дослідження також показали, що орфографічні або друкарські помилки на вебсайті змушують людей негайно залишити його, оскільки вони починають вважати цей сайт шахрайським.

Брак грамотності може стати перешкодою й в пошуках роботи. Багато роботодавців в Австралії тепер пропонують кандидатам письмові іспити. Випускники закладів вищої освіти можуть мати всі необхідні навички міжособистісного спілкування, але якщо вони не вміють грамотно і зв'язно писати, на роботу їх не візьмуть (З Інтернету).

Мету дослідницько-діяльнісних вправ було визначено таким чином: систематизація знань студентів з орфографії та пунктуації української мови, формування й удосконалення умінь застосовувати вивчені орфограми/пунктограми у точно визначених стандартних умовах. Наприклад: Ознайомтеся з текстом сучасної мовознавиці Катерини Городенської «Святвечір чи свят-вечір?». На його основі складіть розповідь для учнів 4 класу про написання назви традиційного українського свята. Підготуйте мультимедійну презентацію «Українські свята», у якій, крім характеристики свят, подайте правила написання назв українських свят.

Святвечір чи свят-вечір?

Однослівну назву вечора напередодні Різдва, або Святого вечора, досі пишуть неоднаково: у тлумачному одинадцятитомному Словнику української мови її подано як аббревіатуру *святвечір* (див.: т. IX, с. 101), а в «Українському правописі» та деяких орфографічних словниках української мови – як складний

іменник *свят-вечір* (*Свят-вечір*), що пишеться з дефісом (див.: Український правопис. Київ : Наукова думка, 2007, § 26, п. 2, 1), а). Непослідовність у передаванні цієї назви відбиває і мова художніх творів, пор.: *Увечері, на святвечір, зібралися до нас гості...* (М. Коцюбинський); *На святвечір, як це бувало кожного року, бондарівський Андрійко приніс тітці Катрі вечерю* (А. Головка); *На святвечір, коли криничанські діди виходять кликати мороза вечеряти, посилають надвір і Данька* (О. Гончар); *Тоді старий Горицвіт обійде з хлібом, яким першим саджали у піч, усю пасіку, окропить її колоссям з снопа, що в святвечір на покуті стояв...* (М. Стельмах); *Поніс я на свят-вечір кутю рідному дідушеві* (О. Ковінька); *Ще на свят-вечір, коли пеклося й варилося до святої вечері дванадцять страв, брала газдиня з усіх мисок по ложці, пекла з того всього книшик та й ховала той книшик аж до Юрія* (Г. Хоткевич).

Орфографічні словники 90-х років ХХ–першого десятиріччя ХХІ сторіччя подають написання іменникової назви вечора, напередодні Різдва, разом, але з малої літери.

У мовній практиці двох останніх десятиріч переважає правопис однослівної назви цього вечора також разом, але здебільшого з великої літери, особливо коли йдеться про нього як християнське свято, пор.: *Картина... відображає момент, коли після зняття облоги Замостя в день святвечора 1648 року Богдан Хмельницький урочисто вступає до Києва* (Україна молода, 14.04.2010); *Увечері напередодні Різдва в кожній оселі готували 12 пісних страв, серед яких обов'язково мала бути кутя. Тому в народі цей вечір називали Святвечором, Багатим вечором, Багатою кутею, чи Вілією* (Свята, традиції, звичаї українського народу); *Святвечір, який переходить у Різдво Христове, – це одне з найбільших християнських свят, що традиційно називаємо Різдвяними* (Голос України, 06.01.2012). І це цілком логічно, бо вона є аббревіатурою, утвореною зі скороченої прикметникової основи *Свят-* та іменника *вечір*.

Отже, однослівну назву, співвідносну зі словосполученням *Святий вечір*, потрібно писати разом і з великої літери, тобто *Святвечір*.

Дослідницько-трансформаційні вправи передбачали формування й удосконалення умінь і навичок застосовувати вивчені орфограми/пунктограми у нестандартних умовах. Наприклад:

- Правописно відрегувайте поданий уривок тексту, адже китайська мудрість стверджує: *«Немає людини, яка б не робила помилок, але той, хто виправляє свої помилки, – мудрець»*. Складіть текст-розповідь для туристів міста *«Луцьк – одне із стародавніх міст України»*, доповнивши цікавими фактами.

Першу згадку про Луцьк знаходимо під 1085 роком в Іпатіївському літописі коли місто опинилося в центрі міжусобної боротьби нащадків Ярослава Мудрого проте археологічні дослідження дають підстави вважати виникнення міста близько 1000 року. Найбільш вірогідна версія походження назви Луцьк давнє Лучеськ пов'язана з географічним розташуванням міста на повороті (луці) річки Стир.

В часи Київської русі Луцьк виступає як столиця удільного князівства входить до складу Волинської, а згодом Галицько-Волинської землі. В XII ст. Лучеськ вже має потужні дерев'яні укріплення У II пол. XIV ст. Любарт-Димитрія замінив дерев'яні укріплення замку цегляними змінив зовнішній вигляд фортифікаційних укріплень Луцька. Любарт став справжнім захисником Волині за його князювання у Луцькому замку зосереджуються всі органи управління Волиню адміністративні судові і церковні. За часів панування Вітовта в 1429 р. в Луцьку відбувся відомий з'їзд європейських монархів. Важливим моментом в суспільно-політичному і економічному житті луцьких міщан XV ст. було дарування магдебурзького права у 1432 р.

*Починаючи з кінця XVI ст. місто залишається світською і духовною столицею краю. З огляду на велику кількість сакральних споруд сучасники називають його Римом Волині а польський поет Себастьян Кльоновіц так згадує про Луцьк *Хто ж міг би минути Луцьк місто пісні достойне?.. (1584 р.)*.*

Дослідницько-креативні завдання передбачали вироблення практичних навичок застосовувати орфограми/ пунктограми у продукуванні текстів різних стилів і жанрів мови та видів і типів мовлення. Наприклад:

- Дайте визначення мовленнєвого етикету. Визначте, які традиції українського народу відображено в правилах мовленнєвого етикету? Складіть новорічне та різдвяне привітання викладачам, друзям, родичам.

Напишіть есе на одну із тем: «Головний предмет вивчення людства – людина» (Й.-В.Гете), «Священна праця вчителя щоденна» (Нар.творчість).

- Складіть тези виступу на тему «Довгий шлях повчань, короткий і успішний шлях прикладів» (Л. А. Сенека).

Навчально-комунікативні, науково-комунікативні, професійно-комунікативні завдання були зорієнтовані на формування графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей майбутніх учителів початкової школи. Вони здебільшого побудовані на матеріалах професійно орієнтованих текстів. Наприклад: проаналізуйте поетичні абетки. Визначте, за яким принципом їх укладено.

Викладачі намагалися створити освітньо-розвивальне правописне середовище в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи. Так, матеріали першої лекції «Державна мова – мова професійного спілкування. Основні стильові різновиди писемної та усної форми української літературної мови» курсу «Сучасна українська мова з практикумом» забезпечують розуміння студентами професійного спілкування як функційного різновиду української літературної мови, актуалізують поняття «мова», «мовлення», «українська літературна мова», «норми української літературної мови», «національна мова», поглиблюють знання студентів про роль В. Сухомлинського у навчанні дітей рідною мовою.

Лекції «Графіка. Орфографія», «Основи пунктуації сучасної української літературної мови» спрямовані на поглиблення й систематизацію теоретичних знань із правопису української мови, здобутих ще в школі. Репродуктивні бесіди, мультимедійні презентації, інтелект-карти, таблиці на цих лекціях сприяли активізації шкільних знань із графіки, орфографії, пунктуації української мови, допомогли викладачеві акцентувати увагу студентів на тих положеннях, які вони пояснювали неточно, або не могли аргументувати чітко

й впевнено, що дало змогу викладачеві узагальнити правописні компетенції студентів, а студентам – краще засвоїти матеріал лекції цілісно.

Матеріали лекції «Наукові закономірності розвитку письма» курсу «Методика навчання грамоти» поглиблюють знання студентів про історичний аспект становлення та розвиток української писемності, історію книгодрукування в Україні. Особливо значущими під час вивчення теми були проблемно-мотиваційні питання:

– Чи погожуетесь Ви з думкою М. Брайчевського: «Те, що східні слов'яни (Русь) знали писемність до Володимира Святого, сумніву не підлягає». Відповідь аргументуйте фактами, які підтверджують, що наші предки мали свою писемність ще до 988 року, тобто до прийняття християнства в Київській Русі.

– Що Вам відомо про «Велесову книгу» та її значення в історії української писемності? Чи бачили Ви дерев'яні книги? Якими Ви їх собі уявляєте? Де ми можемо сьогодні подібні книги побачити?

– Які пам'ятки української писемності Ви знаєте? Як називається пам'ятка, на якій новообраний Президент України присягає на вірність народу України? На якій території України, коли була створена ця пам'ятка?

– Чи пам'ятаєте книгу, за якою Ви навчилися читати? Як вона називається? Хто її автор? Хто може бути автором букваря, на Вашу думку?

– Чи задумувались Ви над тим, якими були знаряддя письма в давнину (матеріали та письмові приладдя)?

– Чи задумувались Ви над тим, за якими книгами навчалися читати й писати наші предки? Якою, на Вашу думку, повинна бути сучасна книга для навчання грамоти здобувачів початкової освіти?

Пізнавально-мотиваційний етап пов'язаний із формуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання, що полягає в забезпеченні міжособистісної комунікації, взаємопов'язаної співпраці студентів і викладача, налаштуванні їх на навчальний діалог, на розвиток мотивації до інтерактивної діяльності, створенні психологічної атмосфери взаємоповаги, партнерської взаємодії під час освітнього процесу.

На першому етапі експерименту було доопрацьовано навчальні матеріали, систематизовано змістове наповнення процесу формування правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи, скориговано форми їх опрацювання. Таким чином відбувалося занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності. Значну роль на цьому етапі посідала робота зі словниками, довідковими виданнями. Наприклад: Випишіть з орфографічного словника 10 прислівників із префіксом *по-*, що пишуться з дефісом (*по-грецьки, по-волинськи* та ін.) та 10 прислівникових сполук, що складаються з прийменника та іменника (*по совісті, по суті* та ін.).

На *формувально-збагачувальному етапі* формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відбувалося паралельно за трьома компонентами – графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей. Формування кожної із цих субкомпетентностей відбувалося шляхом засвоєння теоретичного матеріалу з графіки, каліграфії, орфографії, пунктуації української мови, виконання системи вправ і завдань для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, впровадження інноваційних форм і засобів навчання, методів і прийомів роботи задля підвищення рівня фахової комунікативної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. Це етап послідовної й систематичної роботи, що поглиблює компетенції студентів із графіки, орфографії й пунктуації української мови.

Неодмінною вимогою формувально-збагачувального етапу було активне використання проблемних лекцій, лекцій-візуалізацій, лекцій-пресконференцій; традиційних семінарів, семінарів-конференцій,-пресконференцій,-панельних дискусій; правописних практикумів, орфографічних і пунктуаційних тренінгів.

Провідне місце посідала самостійна робота студентів, яка передбачала опрацювання додаткових питань із тем, що не винесено на лекційне заняття;

виконання нетипових завдань дослідницького характеру, наприклад, укладання глосарію, що включає дефініції з графіки, орфографії, пунктуації; укладання програми «Правописна грамотність: система дій у розрізі «програми мінімум» і «програми максимум»; написання анотацій, рецензій до навчально-методичних посібників із правопису, аналіз наукових, науково-методичних статей, підготовка оглядів літератури з правописної проблеми, написання і захист курсових робіт, захист наукового, науково-методичного проєкту і т. ін.

Засвоєння теоретичних знань та формування практичних умінь і навичок із графіки, каліграфії, орфографії, пунктуації вибудовано шляхом виконання системи вправ і завдань для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи:

- дослідницько-мотиваційні вправи (розвиток зорової і слухової пам'яті, орфографічної та пунктуаційної пильності, чуття мови, активізація засвоєння правописних знань, умінь і навичок);

- дослідницько-діяльнісні вправи (систематизація знань студентів із орфографії та пунктуації української мови, формування й удосконалення умінь застосовувати вивчені орфограми/пунктограми в точно визначених стандартних умовах);

- дослідницько-трансформаційні вправи (формування й удосконалення умінь і навичок застосовувати вивчені орфограми/пунктограми у нестандартних умовах);

- дослідницько-креативні завдання (вироблення навичок застосовувати орфограми/ пунктограми в продукуванні текстів різних стилів і жанрів мови та видів і типів мовлення);

- навчально-комунікативні завдання (формування графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей);

- науково-комунікативні завдання (удосконалення графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей);

- професійно-комунікативні (формування правописної компетентності цілісно, узагальнено);

- робота над помилками (моніторинг про ступінь засвоєння студентами правописного матеріалу, необхідність своєчасного виявлення помилок та їх корекція).

Студенти виконували вправи і завдання розосереджено (під час поглиблення й систематизації знань із графіки, орфографії, пунктуації) й безпосередньо (у процесі опанування тем із каліграфії, методики каліграфії).

Формуванню вмінь працювати з текстами різних жанрів і стилів сприяло застосування інноваційних вправ і завдань: текстово-інтерпретаційні, текстово-зіставні, текстово-конструктивні, текстотворчі. Так, текстово-інтерпретаційні вправи відображали здатність студентів сприймати зміст тексту, основні ідеї, окремі деталі інформації, виокремлювати цікаву для себе інформацію й водночас аналізувати слова з контрольними орфограмами й пунктограмами, доповнити текст конкретними прикладами, відомими фактами, новими лінгвістичними явищами тощо. Текстово-зіставні вправи передбачали формування у студентів умінь зіставляти, порівнювати, протиставляти правописні явища, зумовлені певною схожістю. Під час виконання текстово-конструктивних вправ студенти вчилися створювати власні висловлення за поданим опорним матеріалом. Текстотвірні завдання передбачали формування у студентів правописних навичок, умінь самостійно створювати тексти різних стилів, жанрів, типів мовлення.

Навчально-комунікативні, науково-комунікативні, професійно-комунікативні завдання були зорієнтовані на формування графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей майбутніх учителів початкової школи. Наприклад, ознайомитись зі статтею В. Терлецького «З історії творення українського букваря». Охарактеризувати покоління букварів, створених М. Вашуленком. Порівняти підходи до створення букварів Нової української школи сучасних авторів (М. Вашуленка, О. Вашуленко; К. Пономарьової; І. Большакової, М. Пристінської; В. Наумчук, М. Наумчук; Н. Кравцової, О. Придаток; Н. Воскресенської, І. Цепової; Г. Іваниці; О. Іщенко, С. Логачевської, С. Тарнавської, В. Науменко; М. Захарійчук;

М. Чумарної та ін.). Особливу увагу варто звернути на послідовність вивчення букв у сучасних підручниках, рекомендовано проілюструвати цю інформацію в діаграмі. Проаналізувати НМК для 1 класу НУШ, визначити провідні методи письма у зошитах з української мови (з друкованою основою).

З історії творення українського букваря

Ще зі стародавніх часів над способами й методами початкового навчання грамоти міркували видатні представники педагогічної думки різних країн світу: Квінтіліан (I ст.), Ієронім (IV–V ст.), Дж. Локк (XVIII ст.), І. Песталоцці (XVIII ст.) та багато інших.

Перший друкований український буквар видав у м. Львові в 1574 р. Іван Федоров. Це була перша книжка невеличкого формату на 78 сторінок, яка вміщувала кириличну азбуку, склади, слова, акростих, 19 текстів, молитви, повчання дітям. У надрукованому букварі Іван Федоров вперше вдався до проміжків між словами. До нього слова в текстах писали зливо, що було спричинено дороговизною пергаменту в Київській Русі. Фотокопії цього букваря зберігаються в бібліотеках Москви, Києва та інших міст, зокрема в Музеї книги у м. Острозі. А єдиний знайдений примірник оригіналу знаходиться в бібліотеці Гарвардського університету (США).

У 1578 р. Федоровим була надрукована острозька «Азбука». У ній було 108 нумерованих сторінок. Окрім передмови І. Федорова, було вміщено грецький алфавіт з російськими назвами літер і паралельні тексти грецькою і слов'янською мовами, тобто була зроблена перша спроба поєднати навчання цих двох мов. Друга частина «Азбуки» відкривалася розділом «Начало учения детям». У кінці видання оповідалася історія виникнення слов'янського кирилівського письма «Сказание како состави святой Кирил философ Азбуку по языку словенску». Цей шкільний підручник І. Федорова з 1799 р. і донині зберігається в бібліотеці м. Гота (Німеччина).

Неабияке значення мав буквар Феофана Прокоповича. Його «Первое учение отрокам», уперше надруковане в 1720 р. у Петербурзі, ще за життя автора витримало кілька видань. Буквар Ф. Прокоповича було надруковано

гражданським шрифтом. Він містив відомості з граматики, арифметики, історії, географії.

В останні роки життя, вже тяжко хворий, наполегливо працював над укладанням «Букваря южнорусского» Т. Шевченко. Цей буквар був надрукований у 1861 р. за кошти самого поета і доволі великим на ті часи накладом – 10 000 примірників. Цей навчальний посібник, розрахований переважно на слухачів недільних шкіл, містив абетку, елементи лічби, приказки. Для читання Т. Шевченко включив до «Букваря» кращі твори народної творчості – «Думу про Олексія Поповича», «Думу про Марусю Богуславку» і тексти релігійного змісту. Написаний для українського народу їхньою рідною мовою, «Букварь южнорусский» одразу ж був оцінений прогресивною громадськістю і швидко здобув популярність.

У 1857 р. у Петербурзі була видана «Граматка» П. Куліша. Це був не тільки буквар, а й книжка для читання та підручник з арифметики.

Та нещасливою була доля букварів Т. Шевченка і П. Куліша. Вони майже не потрапляли до шкіл, до рук дітей. Царський уряд жорстоко переслідував будь-які прояви національної свідомості й культури.

У цей час були створені й інші букварі-граматики, такі, як буквар К. Шейковського «Домашня наука. Початки» (1860 р.), підручники М. Гатицука «Українська абетка» (1861 р.), Л. Яценка «Граматка задля українського люду» (1862 р.) тощо.

Відомий український педагог Т. Лубенець (псевдонім Норець) видав буквар «Граматка (український буквар) з малюнками», за що був звільнений із посади директора народних училищ Київської губернії.

У другій половині XIX ст. передові педагоги України користувалися глибоко оригінальними за змістом та методикою підручниками К. Ушинського – «Рідним словом» та «Дитячим світом». «Рідне слово» (1864 р.) – цей чудовий вірець букваря, був побудований за звуковим аналітико-синтетичним методом, витримав 157 видань.

На Закарпатті спроба створення підручника рідною мовою для народних шкіл була здійснена О. Духновичем. У 1847 р. вийшов його буквар під назвою «Книжиця читалная для начинающих».

У 1866 р. буквар уклав Ю. Федькович, але його заборонили видавати.

Над складанням букварів працювали О. Потебня (1907 р.), Б. Грінченко (1917 р.). На початку ХХ ст. в Україні діти навчались за букварями Л. Деполович, Н. Гов'ядовської, Б. Саженьюка.

У 1986 р. вийшов «Буквар» для 1 класу чотирирічної початкової школи, авторами якого були Н. Скрипченко та М. Вашуленко.

«Українська мова. 1 клас» М. Вашуленка функціює у школах і до нині як підручник, що повною мірою відповідає досягненням сучасної лінгвістики і має якісну методичну основу.

Останнім часом видано чимало букварів різних авторів, і вчителі початкових класів мають змогу обирати такий підручник, який відповідає їхнім запитам.

У початковій школі навчання грамоти першокласників упродовж останніх десятиліть здійснюється за звуковим аналітико-синтетичним методом, який поділяється на три періоди – добуквений, буквений і післябуквений. Тому майбутнім учителям початкової школи потрібно належно оволодіти методикою формування навички каліграфічного, швидкого письма в першокласників, специфікою навчання письма ліворуких учнів.

Важливу роль у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи відіграє науково-дослідницька робота, одним із завдань якої є написання курсової роботи з методики навчання української мови (в тому числі каліграфії, навчання грамоти). Майбутні вчителі початкової школи вчилися добирати й критично аналізувати наукову й науково-методичну літературу, порівнюючи погляди вчених-лінгвістів, лінгводидактів, формувати власні думки й переконання, узагальнювати досвід учителів, проводити педагогічний експеримент й оформляти результати дослідження, аргументувати власну думку. Така наукова діяльність студентів

сприяла засвоєнню фахової лінгводидактичної термінології, орієнтуванню у викладі мовного матеріалу в змісті чинних програм і шкільних підручників із української мови для 1 класу, аналізу ефективних форм роботи у період навчання грамоти, дослідженню результативних методів і прийомів формування каліграфічних умінь і навичок у першокласників у добуквений, буквений та післябуквений періоди навчання грамоти, моделюванню удосконалення навичок каліграфічного письма в учнів 2–4 класів на уроках української мови.

Формувально-збагачувальний етап експерименту передбачав укладання правописного портфоліо як індикатора індивідуальної траєкторії формування та вдосконалення правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. До правописного портфоліо майбутнього вчителя Нової української школи студенти включили укладений глосарій лінгвістичних термінів із графіки, орфографії, пунктуації та лінгводидактичних дефініцій з каліграфії, методики навчання каліграфії. Також студенти самостійно переглядали відеосюжети «СловОпису» та окремі записи розмістили в портфоліо. Правописне портфоліо студенти наповнили виконаними творчими роботами, накопиченими медіа-, відеоматеріалами, хмарами слів, підготовленими презентаціями, лепбуками на вивчення нової букви й т. под.

Обов'язковим елементом формувально-збагачувального етапу експерименту була практична підготовка студентів: організація та проведення навчально-виховної, педагогічної практик, результати яких репрезентують рівень володіння студентами орфографічною та пунктуаційною субкомпетентностями. Впродовж проходження практики студенти вчилися застосовувати знання з каліграфії, графічні та каліграфічні вміння й навички в реальних умовах початкової школи.

Контрольно-рефлексійний етап передбачав систематизацію й поглиблення набутих студентами знань під час вивчення ними дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання

грамоти» («Методика навчання каліграфічного письма»); за потреби коригування навчальної діяльності; організацію рефлексії (оперативного зворотного зв'язку); усвідомлення студентами власних навчальних досягнень (збільшення обсягу знань із графіки, удосконалення каліграфічних умінь і навичок, узагальнення орфографічних і пунктуаційних субкомпетентностей); поглиблення комунікативних умінь і навичок; вироблення навичок самоконтролю та самооцінювання рівня сформованості графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентності, порівняння результатів.

На цьому етапі в освітній процес рекомендовано впровадити тренінг «Сучасні писемні комунікації» як вибіркову дисципліну для студентів освітнього рівня бакалавр спеціальності 013 «Початкова освіта».

Дисципліна «Сучасні писемні комунікації» включає 5 змістових модулів:

Змістовий модуль 1. Професійна комунікація майбутніх учителів початкової школи як інтеграція функціональних стилів української мови.

1.1. Комунікація як інструмент професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

1.2. Текст як засіб реалізації комунікативно-професійної діяльності.

Змістовий модуль 2. Загальний огляд наукової комунікації в ХХІ столітті: виклики та можливості.

2.1. Наукова комунікація в період сучасного інформаційного суспільства.

2.2. Різновиди наукового стилю та їх жанри. Неожанри наукової комунікації.

2.3. Основні складники та стратегії наукової комунікації.

2.4. Особливості редагування наукових текстів.

Змістовий модуль 3. Сучасні крос-медійні комунікації.

3.1. Ретроспективний огляд жанрів публіцистичного стилю: основні ознаки та мовні засоби.

3.2. Культура медіамовлення.

3.3. Медіатекст у комунікативно-правописному аспекті.

3.4. Вебдизайн тексту.

Змістовий модуль 4. Офіційно-ділові документи як засіб писемної професійної комунікації.

4.1. Мовні засоби в організаційно-розпорядчих документах.

4.2. Специфіка укладання документів із кадрово-контрактних питань.

4.3. Правописний аспект оформлення довідково-інформаційних документів.

4.4. Службове листування: вимоги до композиції та оформлення листів.

4.5. Особливості редагування текстів ділових паперів.

Змістовий модуль 5. Персоніфікація особистості в процесі розмовно-професійної комунікації.

5.1. Вербальні та невербальні засоби розмовного мовлення.

5.2. Сучасна каліграфія як мистецтво художнього оформлення текстів.

У процесі вивчення дисципліни «Сучасні писемні комунікації» студентам рекомендуємо виконувати практичні завдання. Наприклад, на практичному занятті з теми «Комунікація як інструмент професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи» студентами пропонуємо написати есе про своє розуміння призначення справжнього вчителя НУШ, продовжуючи думку К. Станіславського про те, що «справжній священнослужитель у всяку хвилину свого перебування в храмі відчуває в ньому наявність вітара, справжній актор повинен завжди почувати в театрі близькість сцени...» (із книги «Робота актора над собою»).

Для того щоб мотивувати студентів краще знати українську літературну мову, вільно володіти її усною та писемною формами, доцільно провести спеціальні бесіди, присвячені важливості правописної вправності. Увагу майбутніх учителів початкової школи зацентруємо на десяти найголовніших мовних заповідях І. Огієнка:

1. Мова – то серце народу: гине мова – гине народ.

2. Хто цурається рідної мови, той у саме серце ранить свій народ.

3. Літературна мова – то головний двигун розвитку духовної культури народу, то найміцніша основа її.

4. Уживання тільки говіркових мов сильно шкодить культурному об'єднанню нації.

5. Народ, що не створив собі соборної літературної мови, не може зватися свідомою нацією.

6. Для одного народу мусить бути тільки одна літературна мова й вимова, тільки один правопис.

7. Головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина – працювати для збільшення культури своєї літературної мови.

8. Стан літературної мови – то ступінь культурного розвою народу.

9. Як про духовну зрілість окремої особи, так і про зрілість цілого народу судять найперше з культури його літературної мови.

10. Кожний свідомий громадянин мусить практично знати свою соборну літературну мову й вимову та свій соборний правопис, а також знати й виконувати рідні мовні обов'язки свого народу.

Майбутнім учителям початкової школи пропонуємо визначити актуальність мовних заповідей І. Огієнка у наш час, укласти мовні заповіді для здобувачів початкової освіти.

Під час вивчення теми «Культура медіамовлення» рекомендуємо студентам обґрунтувати тенденції в комунікації ЗМІ, описати інтралінгвістичні зміни в сучасних медійних засобах, уточнити функції мови засобів масової інформації, визначити поширені типи помилок у медіатекстах на основі їх аналізу.

На занятті з теми «Медіатекст у комунікативно-правописному аспекті» студентам пропонуємо охарактеризувати різновиди медіатекстів, виконати порівняльний аналіз медіатекстів різних видів, дослідити принципи та механізми пошуку інформації для створення медіатексту, описати процес підготовки медіатексту до оприлюднення, пояснити принципи роботи з композицією медіатексту, висвітлити особливості цитування в медіатексті,

охарактеризувати засоби, що посилюють виразність медіамовлення, укласти тексти основних медіажанрів та опублікувати їх в інтернетних спільнотах. За допомогою вправ і завдань на редагування текстів студенти поглиблюють орфографічну й пунктуаційну компетентності.

Процес навчання на практичних заняттях доцільно спланувати таким чином, щоб студенти після прослуханої лекції готували доповіді за результатами опрацьованих наукових статей (питома вага самостійної роботи на третьому етапі стає значно більшою), наприклад, матеріалами до теми «Культура медіамовлення» можуть слугувати такі наукові статті:

1. Опрацюйте статтю С. Бибик «Нетикет, або мережевий етикет» із журналу «Культура слова» (2015. № 2. С. 125–128). Розкрийте сутність поняття «нетикет», його мовних особливостей, назвіть типові орфографічні й пунктуаційні помилки в інтернетних виданнях. Висловіть власну думку щодо грамотності в неформальних ситуаціях віртуального спілкування.

2. Ґрунтовно проаналізуйте статтю Н. Шульської «Редагування власне орфографічних помилок у журналістських текстах» із журналу «Young Scientist» (2016. № 8. С. 261–264). З'ясуйте зміст термінів «анорматив», «власне орфографічні помилки». Назвіть найбільш поширені орфографічні помилки, уживані у текстах волинських газет «Волинь-Регіон», «Волинь-нова», «Сім'я і дім», «Віче», «Волинська газета», «Луцький замок», «Волинські новини», класифікуйте типи і види орфограм.

3. Опрацюйте статтю Ю. А. Маковецької-Гудзь «Українська мова в соціальних мережах» ([Електронний ресурс] Режим доступу: [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD.2014_47\(1\)__77.pdf](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgibin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD.2014_47(1)__77.pdf)).

Охарактеризуйте особливості інтернетного спілкування, форми презентації інформації, проаналізуйте лінгвістичний аспект письмових текстів соціальних мереж, поширені способи використання пунктуаційних знаків для передачі невербальних засобів спілкування.

Студенти поглиблюють свої знання про культуру спілкування в засобах масової інформації працюючи в групах над темами проєктів «Студентський соціолект як лінгвальний складник молодіжної субкультури», «Українськомовні журнали для молоді: тематика, стиль оформлення», «Лінгвокреативність молоді в інстаграмі (чи інших соцмережах)», «Комп'ютерний сленг як форма молодіжного спілкування».

Під час виступу студента/тки викладач контролює його/її мовлення щодо правильності, чистоти, виразності, логічності, послідовності; після виступу студенти самостійно оцінюють власне мовлення щодо нормативності, змістового наповнення, логіки викладу інформації, чіткості композиції, багатства мовних засобів, правописної грамотності.

Під час вивчення теми «Вербальні та невербальні засоби розмовного мовлення» майбутнім учителям початкової школи було запропоновано висловити свою думку щодо активного запозичення іншомовної лексики в сучасну українську мову, проаналізувати власне захоплення англіцизмами, схарактеризувати аргументи *за* використання запозичених слів та *проти* них. Висвітлити розуміння відомого вислову Т. Шевченка: «Учітесь, читайте, і чужому навчаєтесь, й свого не цурайтесь».

Отже, під час опрацювання курсу «Сучасні писемні комунікації» студенти мають можливість вдосконалили мовленнєву комунікацію загалом і поглибили рівень правописної компетентності зокрема. Спостереження за освітнім процесом засвідчують, що майбутні вчителі початкової школи усвідомлюють значущість лінгвістичної підготовки для формування належного рівня власної комунікативної професійності. Перебіг експерименту підтвердив, що ефективність розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи залежить від системності її впровадження, інтегрованості курсів «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти»,

(«Методика навчання каліграфічного письма»), «Сучасні писемні комунікації» в освітній процес, взаємообумовленості їх зі спеціальними дисциплінами.

Таким чином, під час експериментального навчання було впроваджено поетапну методику формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, що забезпечило готовність студентів до якісної комунікативної взаємодії в майбутній професійній діяльності.

5.4. Аналіз результатів експериментально-дослідницького навчання

Задля перевірки ефективності розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи було здійснено контрольний етап експерименту.

Для визначення рівнів сформованості правописної компетентності у майбутніх учителів початкової школи в складі кожного зі змістових структурантів (графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей) було розроблено завдання для контролю, зміст яких відповідав робочим програмам із дисциплін «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти». Завдання контрольного зрізу були аналогічними до тих, що виконувалися під час констатувального зрізу експерименту, а тому були спрямовані на визначення динаміки рівнів сформованості компонентів правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Для моніторингу якості розвитку правописної компетентності було проведено діагностування, у якому взяли участь 542 студенти спеціальності 013 «Початкова освіта» дев'яти закладів вищої освіти України. З-поміж означеної кількості студентів I–III курсів було сформовано експериментальні (264 студенти) та контрольні (278 студентів) групи.

Зрізові контрольні роботи проводили в експериментальних і контрольних групах однієї паралелі для порівняння їх результатів. У контрольних групах вони передбачали виявлення рівня сформованості

правописної компетентності у студентів за умови використання традиційних форм роботи, методів і прийомів навчання, а в експериментальних групах – для з'ясування впливу експериментальної методики на процес формування правописної компетентності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи.

Контроль рівня сформованості правописної компетентності студентів здійснювався у формі комплексної контрольної роботи, яка складалася із трьох блоків завдань: 1 – написання диктанту для визначення рівнів орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей студентів і написання диктанту в зошиті з графічною сіткою № 1 для визначення рівня оволодіння студентами каліграфічними вміннями й навичками; 2 – виконання тестових завдань, 3 – написання есе.

Диктанти, написані у зошитах з графічною сіткою № 1, засвідчили рівень оволодіння студентами каліграфічними й графічними вміннями, технікою письма, культурою оформлення письмових робіт, рівень сформованості орфографічних і пунктуаційних навичок.

Тестові завдання охоплювали теми з орфографії, пунктуації та методики каліграфії. Завдання були закритої та відкритої форми і мали на меті виявити рівень опанування студентами орфографічної, пунктуаційної та графічної субкомпетентностей.

Комплексна контрольна робота включала теоретичні питання й практичні завдання та була спрямована на перевірку правописної компетентності студентів спеціальності 013 «Початкова освіта».

Тематика письмових робіт (есе) зорієнтована на майбутню професійну діяльність, а саме: «Роздуми про Нову українську школу», «Моя майбутня професія», «Значущість культури спілкування в освітньому середовищі НУШ», «Українські надбання та європейський досвід у практиці навчання грамоти першокласників».

Для зручності перевірки контрольних завдань було підготовлено робочу таблицю, в яку заносили результати студента за кожною із субкомпетентностей.

Якісні дані, на основі яких зроблено висновки про рівні сформованості в студентів графічної (ГСК), орфографічної (ОСК), пунктуаційної (ПСК) субкомпетентностей після експериментального навчання, подано у таблиці 5.3 і на рис. 5.6, 5.7 і 5.8.

Таблиця 5.3

Рівні сформованості графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей у студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» на контрольному етапі експерименту (у %)

	Рівні											
	високий			достатній			середній			елементарний		
	ГСК	ОСК	ПСК	ГСК	ОСК	ПСК	ГСК	ОСК	ПСК	ГСК	ОСК	ПСК
ЕГ	14	18	21	41	56	61	25	21	11	20	5	7
КГ	6	11	14	35	51	59	36	24	15	23	14	12

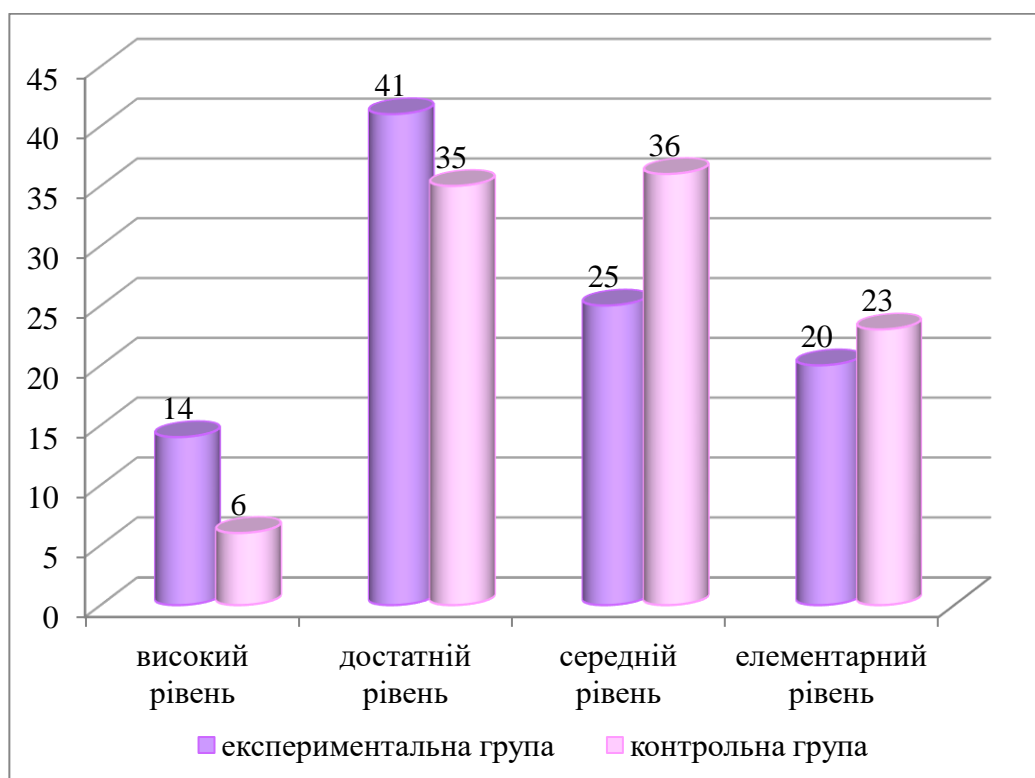


Рис. 5.6. Рівень сформованості графічної субкомпетентності у студентів після експериментального навчання (у %)

Отримані результати експериментально-дослідницького навчання засвідчили, що високий рівень графічної субкомпетентності продемонстрували 14 % студентів ЕГ та 6 % студентів КГ, а достатній – 41 % студентів ЕГ та 35 % студентів КГ, що становить 55 % якісної успішності здобувачів освіти експериментальних груп та 41 % – якість знань (високі і достатні результати) студентів контрольних груп, тобто на 14 % вища якість знань у здобувачів освіти експериментальних груп, ніж у їхніх ровесників із контрольних груп.

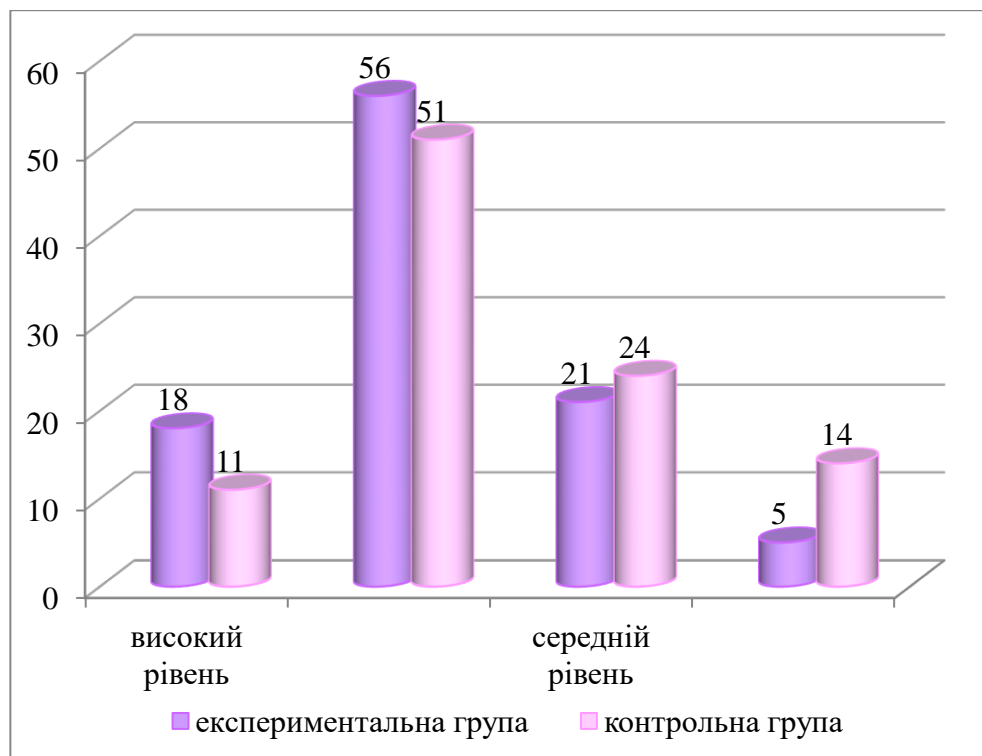


Рис. 5.7. Рівень сформованості орфографічної субкомпетентності у студентів після експериментального навчання (у %)

Високий рівень орфографічної субкомпетентності виявлено у 18 % студентів ЕГ та в 11 % студентів КГ, достатній – у 56 % студентів ЕГ та у 51 % студентів КГ, що становить 74 % якісної успішності здобувачів освіти експериментальних груп та 62 % – якість знань (високі і достатні результати) студентів контрольних груп, тобто на 12 % вища якість знань у здобувачів освіти експериментальних груп, ніж у їхніх ровесників із контрольних груп.

Експериментально-дослідницьке навчання привело до змін у статистиці особливо складних написань. Найбільше помилок студенти робили на ті самі орфограми, що й під час констатувального зрізу, але зі значним відсотковим

перерозподілом: написання складних слів разом, окремо, з дефісом (на початку експерименту 82 % і 67 % наприкінці експерименту); правопис слів іншомовного походження (на початку експерименту 78 % і 69 % наприкінці експерименту); написання великої літери (на початку експерименту 73 % і 65 % наприкінці експерименту); написання частки *не* (на початку експерименту 69 % і 54 % наприкінці експерименту); вживання подвоєних букв (на початку експерименту 62 % і 53 % наприкінці експерименту); написання префіксів (на початку експерименту 42 % і 37 % наприкінці експерименту); вживання знака м'якшення (на початку експерименту 31 % і 22 % наприкінці експерименту); написання апострофа (на початку експерименту 29 % і 17 % наприкінці експерименту) та ін.

Спостереження за формуванням навичок правильного написання слів і вдосконалення орфографічної субкомпетентності студентів відбувалися впродовж усього навчання, проте контролювати розвиток орфографічної субкомпетентності майбутніх учителів початкової школи фактично можна було під час вивчення дисципліни «Практикум з українського правопису». Тому дуже важливо мотивувати студентів виробити звичку завжди контролювати написане щодо правильності, а за потреби використовувати орфографічний словник. Взаємоперевірка студентами практичних завдань (наприклад, під час роботи парами) допомагає їм навчитися сприймати написане не лише щодо змісту, а й стосовно правильності написання слів. Спільний аналіз виявлених помилок здійснювали на основі пригадування необхідного правила чи пошуку його в «Українському правописі» або довіднику з мови. Відтак важливе місце в удосконаленні орфографічних умінь і навичок в майбутніх учителів початкової школи посідає робота над помилками, які повинні ретельно аналізуватися і виправлятися, аби досягти необхідних знань і міцних правописних навичок. Такі навички студенти використовували й під час виконання пунктуаційних вправ і завдань.

Результати експериментального навчання засвідчують, що пропонована методика формування орфографічної субкомпетентності студентів з

урахуванням принципів українського правопису та характеру орфограм сприяє підвищенню правописної грамотності майбутніх учителів початкових класів Нової української школи. Система орфографічних вправ і завдань, використана на всіх етапах експериментально-дослідного навчання, мала дослідницько-інтегрований характер.

Якісні дані, на основі яких зроблено висновки про рівні сформованості в студентів пунктуаційної (ПСК) субкомпетентності після експериментального навчання, подано на рис. 5.8.

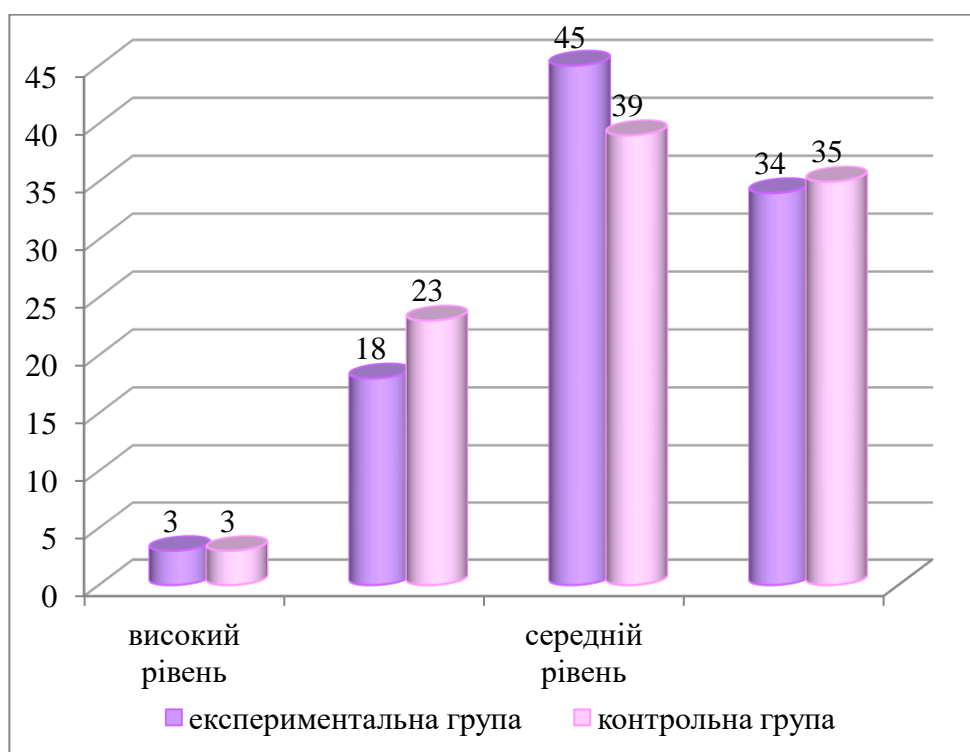


Рис. 5.8. Рівень сформованості пунктуаційної субкомпетентності у студентів після експериментального навчання (у %)

Високий рівень пунктуаційної субкомпетентності виявлено у 21 % студентів ЕГ та у 14 % студентів КГ, достатній – у 61 % студентів ЕГ та у 59 % студентів КГ, що становить 82 % якісної успішності здобувачів освіти експериментальних груп та 73 % – якість знань (високі і достатні результати) студентів контрольних груп, тобто на 9 % вища якість знань у здобувачів освіти експериментальних груп, ніж у їхніх ровесників із контрольних груп.

Експериментально-дослідницьке навчання привело до змін у статистиці пунктуаційних норм. Найбільше помилок студенти робили на ті самі пунктограми, що й під час констатувального зрізу, але зі значним відсотковим

перерозподілом: тире між підметом і присудком у простому реченні (на початку експерименту 67 % і 52 % наприкінці експерименту); розділові знаки при відокремлених членах речення (на початку експерименту 51 % і 42 % наприкінці експерименту); розділові знаки в реченнях зі вставними словами, словосполученнями, реченнями (на початку експерименту 44 % і 37 % наприкінці експерименту); розділові знаки в безсполучниковому складному реченні (на початку експерименту 41 % і 32 % наприкінці експерименту); розділові знаки в складних реченнях з різними видами зв'язку (на початку експерименту 33 % і 24 % наприкінці експерименту) та ін.

Під час бесід зі студентами щодо визначення шляхів покращення грамотності писемного мовлення, майбутні учителі початкової школи на констатувальному етапі експерименту приблизно однаково називали урізноманітнення методів і засобів навчання. Однак у результаті дослідного навчання вдвічі зріс відсоток опитаних, які великого значення надали самостійній роботі над удосконалення власного писемного мовлення (17 % на початку і 38 % наприкінці експерименту), що свідчить про зміни в особистому підході до навчання та зростання рівня самокритичності й мовної свідомості.

Порівняльну характеристику рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи представлено на рис. 5.9.

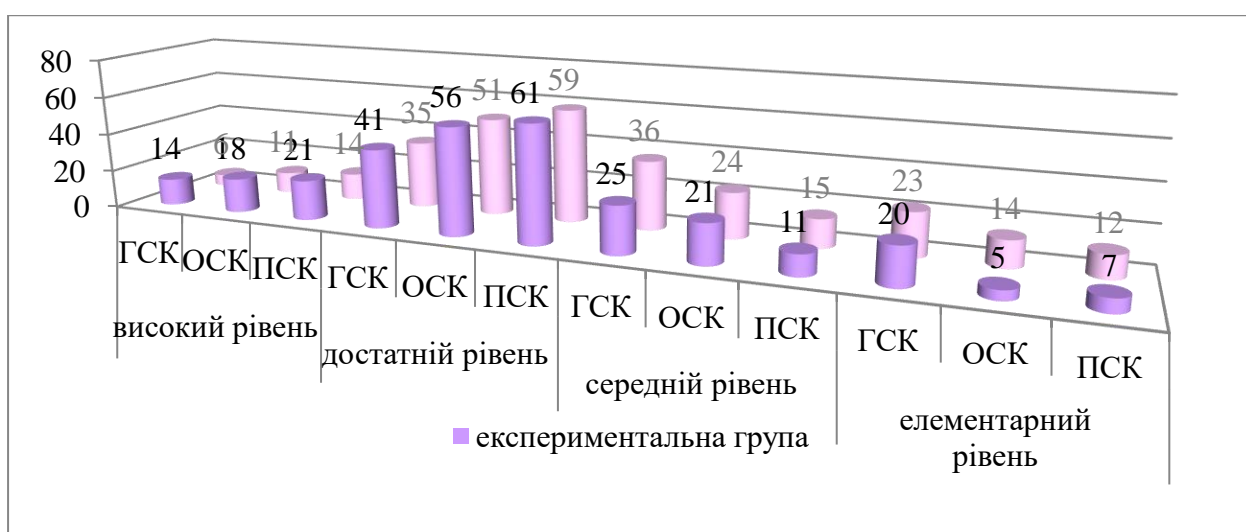


Рис. 5.9. Порівняльний аналіз рівнів сформованості графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей правописної компетентності студентів експериментальних та контрольних груп за результатами контрольного етапу експерименту (у %)

Оскільки основною метою проведеного експерименту було перевірити ефективність розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, то доцільним є виявлення різниці в показниках для контрольної та експериментальної груп. Одержані дані подано в таблиці 5.4.

Таблиця 5.4

Показники динаміки рівнів сформованості графічної, орфографічної, пунктуаційної субкомпетентностей правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи (у %)

Групи Етапи		Рівні											
		високий			достатній			середній			елементарний		
		ГСК	ОСК	ПСК	ГСК	ОСК	ПСК	ГСК	ОСК	ПС К	ГСК	ОСК	ПСК
ЕГ	констату- вальний	3	6	7	18	35	39	45	46	38	34	13	16
	контро- льний	14	18	21	41	56	61	25	21	11	20	5	7
різниця		11	12	14	23	21	22	20	25	27	14	8	9
КГ	констату- вальний	3	7	8	23	39	46	39	35	31	35	19	15
	контро- льний	6	11	14	35	51	59	36	24	15	23	14	12
різниця		3	4	6	12	12	13	3	11	16	12	5	3

Порівняльний аналіз показників рівнів сформованості в студентів графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей правописної компетентності на констатувальному та контрольному етапах засвідчив, що високий рівень графічної субкомпетентності зріс на 11 % (ЕГ) і на 3 % (КГ), а достатній – на 23 % (ЕГ) та на 12 % (КГ); високий рівень орфографічної субкомпетентності зріс на 12 % (ЕГ) і на 4 % (КГ), а достатній – на 21 % (ЕГ) та на 12 % (КГ); високий рівень пунктуаційної субкомпетентності зріс на 14 % (ЕГ) і на 6 % (КГ), а достатній – на 22 % (ЕГ) та на 13 % (КГ). Натомість знизилися показники (у %) середнього та елементарного рівнів. Так, показники середнього рівня сформованості компонентів правописної компетентності студентів експериментальних груп зменшилися: графічної субкомпетентності – на 20 %, орфографічної субкомпетентності – на 25 %, пунктуаційної субкомпетентності – на 27 %. Елементарний рівень вияву компонентів правописної компетентності студентів експериментальних груп

порівняно з констатувальним зрізом теж зменшився: графічної субкомпетентності – на 14 %, орфографічної субкомпетентності – на 8 %, пунктуаційної субкомпетентності – на 9 %. Загалом простежуємо якісні зміни в оволодінні студентами спеціальності 013 «Початкова освіта» правописною компетентністю: удосконалення каліграфічної вправності, підвищення орфографічної та пунктуаційної грамотності, уміння добирати комунікативно доречні мовні засоби та правильно їх відтворювати на письмі.

На рисунку 5.10 візуалізовано вищі кількісні показники рівнів сформованості графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей правописної компетентності студентів в експериментальних групах після експериментально-дослідного навчання.

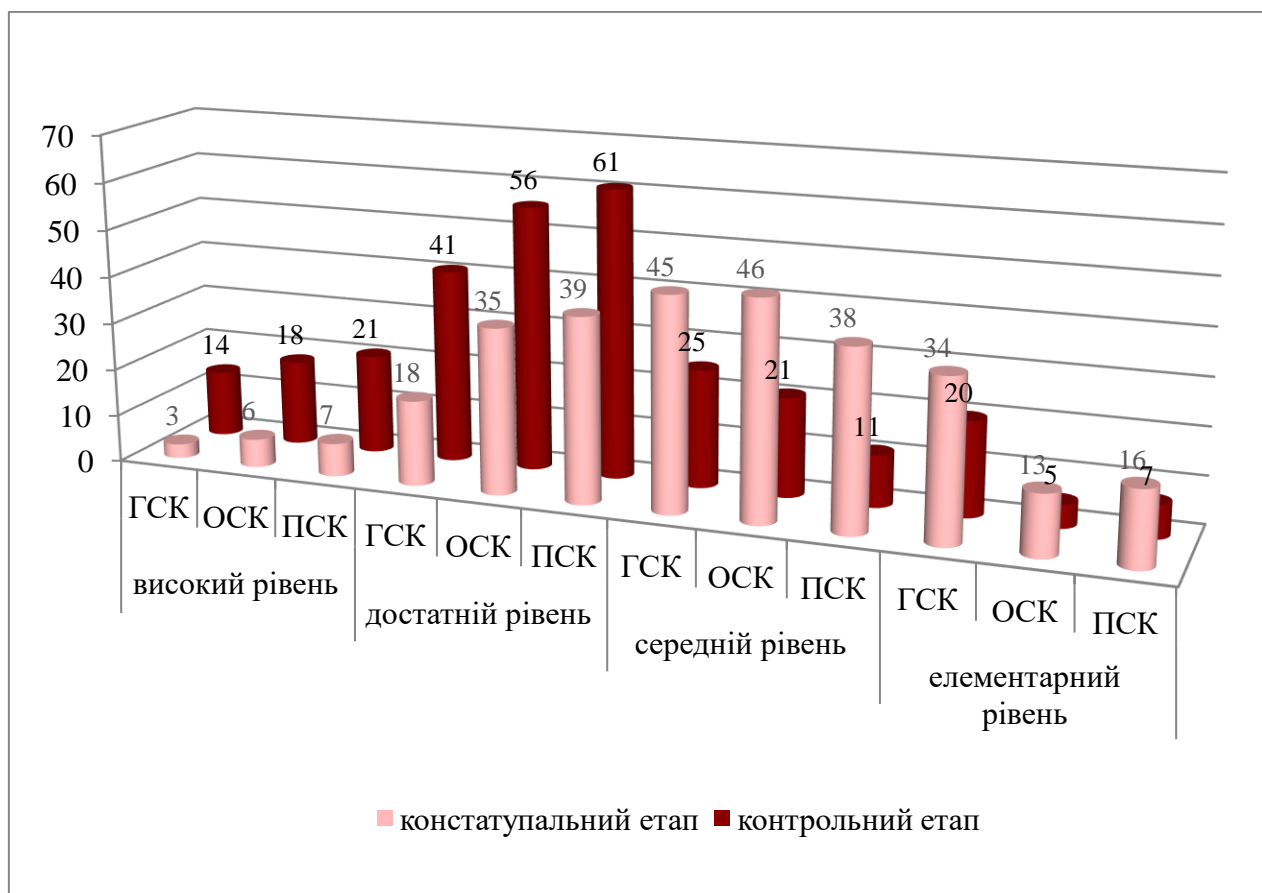


Рис. 5.10. Порівняльний аналіз рівнів сформованості графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей правописної компетентності студентів експериментальних груп за результатами констатувального та контрольного етапів експерименту (у %)

Здобуті результати підтвердили ефективність створеної моделі й апробованої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

На контрольному етапі експерименту були проведені контрольні зрізи, спрямовані на перевірку рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи за визначеними критеріями: мотиваційно-ціннісним, професійно-когнітивним, діяльнісно-інтегрованим, контрольно-рефлексійним, корекційно-коригувальним.

Результати контрольних зрізів представлено на рис. 5.11.

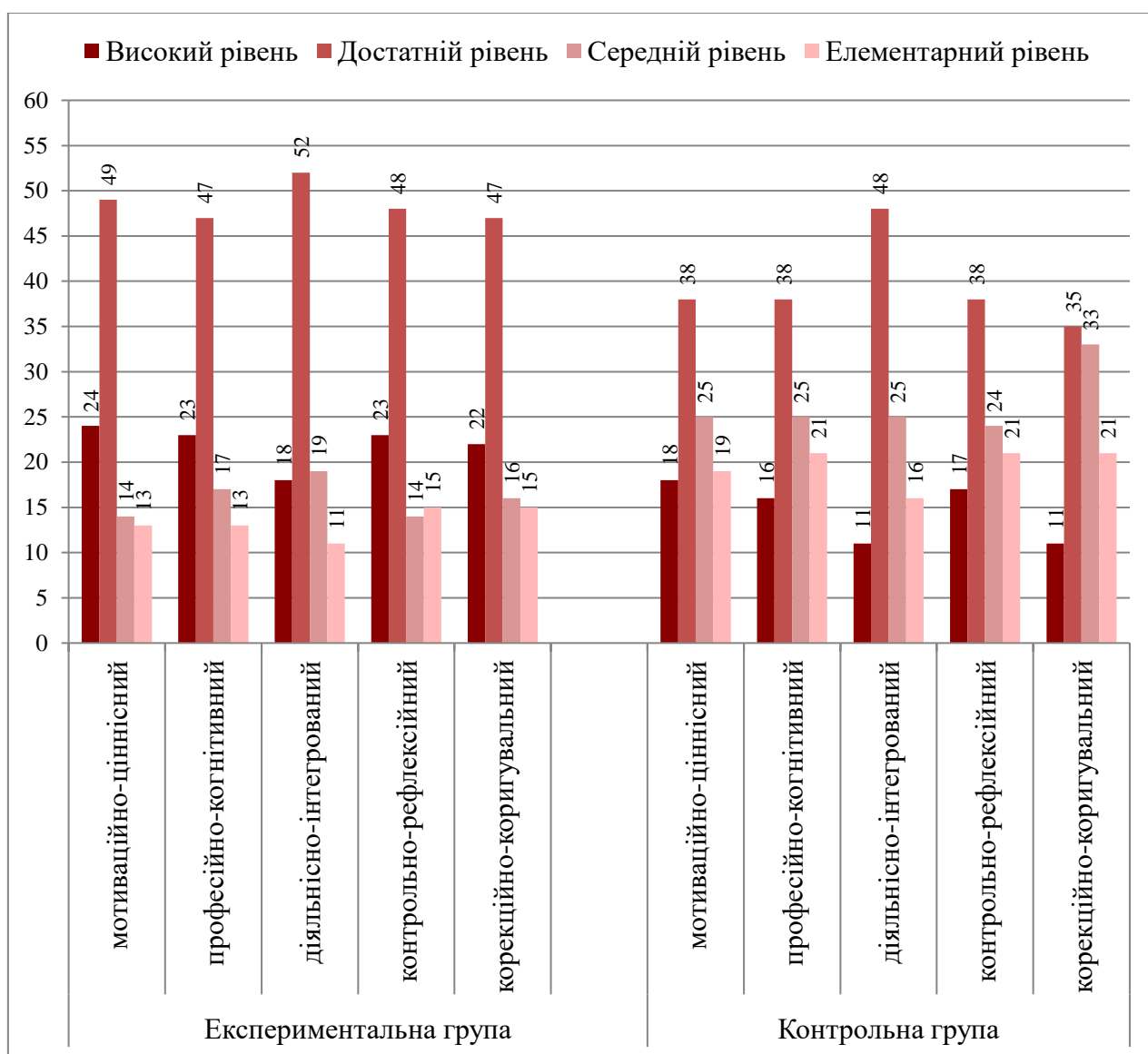


Рис. 5.11. Гістограма розподілу майбутніх учителів початкової школи КГ і ЕГ за рівнями сформованості правописної компетентності на контрольному етапі експерименту

Загальний рівень сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи експериментальних і контрольних груп подано у таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Порівняльний аналіз рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи

Рівні	ЕГ (264 студенти)		КГ (278 студентів)	
	Кількість студентів	Відсоток від загальної вибірки (%)	Кількість студентів	Відсоток від загальної вибірки (%)
Високий	58	22	42	15
Достатній	130	49	108	39
Середній	42	16	72	26
Елементарний	34	13	56	20

Рівень сформованості правописної компетентності студентів в експериментальних групах становить 71 %, в контрольних – 54 %. Як бачимо рівень правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальних групах вищий, ніж у контрольних, на 17 %.

Для перевірки гіпотези про суттєві чи несуттєві відмінності результатів експериментальних і контрольних груп та для остаточної перевірки об'єктивності зроблених висновків ми застосували критерій Стюдента (t-критерій) [308; 329; 330; 348; 357; 559; 627]. Двовибірковий t-критерій для незалежних нормально розподілених вибірок x і y дозволяє перевірити статистичну гіпотезу про розбіжність середніх вибірових значень, які одержано в експериментальних та контрольних групах.

Під час оброблення одержаних результатів у якості основної гіпотези H_0 будемо висувати припущення про несуттєвість різниці одержаних результатів. Отже, альтернативна гіпотеза H_1 полягає у тому, що одержані результати різняться суттєво.

У процесі порівняння двох середніх вибірових значень нерівночисельних вибірок з допомогою критерію Стюдента ми використали такий алгоритм:

1. Знайти вибірові середні \bar{x} і \bar{y} експериментальних і контрольних груп.

2. Знайти вибіркові дисперсії D_x і D_y експериментальних і контрольних груп.

3. Вирахувати емпіричне значення критерію за формулою:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|\bar{x} - \bar{y}|}{\sqrt{n_1 \cdot D_x + n_2 \cdot D_y}} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2} (n_1 + n_2 - 2)},$$

де n_1, n_2 – кількість учасників у експериментальних і контрольних групах, тобто $n_1 = 264, n_2 = 278$.

4. Визначити значення $t_{\text{крит}}$ у таблиці критичних точок розподілу Стьюдента (двобічна критична область) за ступенем вільності $k = n_1 + n_2 - 2$ при рівні значущості $\alpha = 0,05$.

Якщо $t_{\text{емп}} > t_{\text{крит}}$, то гіпотезу H_0 необхідно заперечити і вважати відмінності між середніми значеннями експериментальних і контрольних груп суттєвими на даному рівні значущості α . Рівень значущості t-критерію дорівнює ймовірності помилкового відхилення (заперечення) гіпотези про рівність вибірових середніх двох вибірок, коли в дійсності ця гіпотеза має місце на існування.

Визначимо статистичну відмінність результатів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальних і контрольних групах підставляючи значення відповідних даних із таблиці 5.5. У якості числових оцінок рівня виберемо такі: високий – 4 бали, достатній – 3 бали, середній – 2 бали, елементарний – 1 бал.

Статистичний розподіл представлено у таблиці 5.6.

Таблиця 5.6

Рівні	ЕГ ($n_1=264$) k_i	КГ ($n_2=278$), p_i
4	58	42
3	130	108
2	42	72
1	34	56

1. Знаходимо вибіркові середні \bar{x} і \bar{y} експериментальних і контрольних груп:

$$\bar{x} = \frac{4 \cdot 58 + 3 \cdot 130 + 2 \cdot 42 + 1 \cdot 34}{n_1} = \frac{740}{264} \approx 2,803,$$

$$\bar{y} = \frac{4 \cdot 42 + 3 \cdot 108 + 2 \cdot 72 + 1 \cdot 56}{n_2} = \frac{692}{278} \approx 2,489.$$

2. Знаходимо вибіркові дисперсії D_x і D_y експериментальних і контрольних груп за формулами $D_x = \frac{\sum(x_i - \bar{x})^2 \cdot k_i}{n_1 - 1}$, $D_y = \frac{\sum(y_i - \bar{y})^2 \cdot p_i}{n_2 - 1}$:

$$D_x = \frac{(4 - 2,803)^2 \cdot 58 + (3 - 2,803)^2 \cdot 130 + (2 - 2,803)^2 \cdot 42 + (1 - 2,803)^2 \cdot 34}{264 - 1} \approx \frac{83,099 + 5,044 + 27,084 + 110,531}{263} \approx \frac{225,758}{263} \approx 0,858,$$

$$D_y = \frac{(4 - 2,489)^2 \cdot 42 + (3 - 2,489)^2 \cdot 108 + (2 - 2,489)^2 \cdot 72 + (1 - 2,489)^2 \cdot 56}{278 - 1} \approx \frac{95,865 + 28,178 + 17,231 + 124,194}{277} \approx \frac{265,468}{277} \approx 0,958.$$

3. Вираховуємо емпіричне значення критерію:

$$t_{\text{емп}} = \frac{|2,803 - 2,489|}{\sqrt{264 \cdot 0,858 + 278 \cdot 0,958}} \cdot \sqrt{\frac{264 \cdot 278}{264 + 278} (264 + 278 - 2)} \approx \frac{0,314}{22,205} \cdot 270,409 \approx 3,822$$

4. Визначаємо ступінь вільності:

$$k = n_1 + n_2 - 2 = 264 + 278 - 2 = 540.$$

У таблиці критичних точок розподілу Стюдента (двобічна критична область) [Г, с. 13] за ступенем вільності $k > 120$, оскільки $k = 540$, при рівні значущості $\alpha = 0,0005$, знаходимо: $t_{\text{крит}} = 3,29$.

Оскільки $t_{\text{емп}} \approx 3,822$ перевищує $t_{\text{крит}} = 3,29$, то нульова гіпотеза H_0 про рівність середніх вибіркових значень відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що відмінність середніх вибіркових значень, які одержано в експериментальних та контрольних групах, не випадкова.

Дані проведеного теоретико-експериментального дослідження підтвердили достовірність провідних концептуальних положень висунутої

гіпотези, засвідчили ефективність розв'язання поставлених завдань і дали підстави для твердження про ефективність розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Висновки до п'ятого розділу

Результати констатувального етапу експериментально-дослідницького навчання засвідчили необхідність розроблення методики формування правописної компетентності у майбутніх учителів початкової школи в процесі вивчення мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін.

Метою експериментального дослідження було створення й експериментальна перевірка ефективності розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи від комплексного використання підходів, урахування принципів, оптимального застосування технологій, форм, методів, засобів навчання, пропонованої системи вправ і завдань.

Експериментальною методикою передбачено поетапне здійснення експериментальної методики. Мета пізнавально-мотиваційного етапу полягла в тому, щоб сформувати стійку мотивацію та свідоме прагнення студентів до вивчення української мови, зокрема її правописної системи, актуалізувати й скоригувати здобуті правописні знання, вміння, навички. Навчання на формувально-збагачувальному етапі передбачало виробити в студентів уміння створювати й редагувати письмові тексти, дотримуючись правописних норм сучасної української літературної мови. Контрольно-рефлексійний етап мав на меті систематизувати, скоригувати правописні вміння майбутніх учителів початкової школи, удосконалити здатність створювати й редагувати тексти різних писемних стилів і жанрів із дотриманням правописних норм української мови.

Результати експериментально-дослідного навчання засвідчили ймовірність висунутої гіпотези й названих умов її перевірки. Опертя на розроблену структуру правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи дало змогу визначити основні каліграфічні уміння й навички студентів, орфографічні й пунктуаційні компетентності, якими мають опанувати майбутні вчителі початкової школи, виокремити критерії, показники й рівні сформованості правописної компетентності студентів.

Відповідно до розроблених критеріїв (мотиваційно-ціннісного, професійно-когнітивного, діяльнісно-інтегрованого, контрольно-рефлексійного, корекційно-коригувального) було виділено рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи: високий, достатній, середній, елементарний, що визначаються не тільки за ступенем сформованості показників (знання графіки, орфографії, правопису, правописні вміння й навички, лінгвокреативність, самостійність оцінних суджень) і критеріїв їх прояву в освітній діяльності, а й з урахуванням поступового ускладнення, розширення й варіювання сфер цієї діяльності, наростання складності навчальних завдань.

Розроблено та науково обґрунтовано модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, у якій відображено основні структурианти процесу проєктування навчання: соціальне замовлення та професійно-фахову потребу, дидактичну мету, що полягала у формуванні правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; змістові структурианти (графічна, орфографічна, пунктуаційна субкомпетентності); теоретико-описові структурианти: педагогічні підходи, принципи (загальнодидактичні та лінгводидактичні: загальнометодичні, специфічні); процесуальні структурианти (педагогічні умови, етапи навчання); функційно-діяльнісні структурианти (навчально-методичне забезпечення, технологічне забезпечення: форми, методи, прийоми, засоби); діагностувально-оцінювальні структурианти (критерії, рівні, показники рівнів).

Результати зіставлення початкового й завершального етапу експериментального навчання засвідчили, що за рівних вихідних можливостей відсоткові показники в експериментальних групах значно покращилися порівняно з показниками в контрольних групах: рівень сформованості правописної компетентності студентів в експериментальних групах становить 71 %, в контрольних – 54 %, тобто на 17 % вищий, ніж у контрольних групах. Порівняльний аналіз показників рівнів сформованості в студентів графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей правописної компетентності на констатувальному та контрольному етапах засвідчив, що високий рівень графічної субкомпетентності зріс на 11 % (ЕГ) і на 3 % (КГ), а достатній – на 23 % (ЕГ) та на 12 % (КГ); високий рівень орфографічної субкомпетентності зріс на 12 % (ЕГ) і на 4 % (КГ), а достатній – на 21 % (ЕГ) та на 12 % (КГ); високий рівень пунктуаційної субкомпетентності зріс на 14 % (ЕГ) і на 6 % (КГ), а достатній – на 22 % (ЕГ) та на 13 % (КГ). Натомість знизилися показники (у %) середнього та елементарного рівнів. Так, показники середнього рівня сформованості компонентів правописної компетентності студентів експериментальних груп зменшилися: графічної субкомпетентності – на 20 %, орфографічної субкомпетентності – на 25 %, пунктуаційної субкомпетентності – на 27 %. Елементарний рівень вияву компонентів правописної компетентності студентів експериментальних груп порівняно з констатувальним зрізом теж зменшився: графічної субкомпетентності – на 14 %, орфографічної субкомпетентності – на 8 %, пунктуаційної субкомпетентності – на 9 %. Загалом простежуємо якісні зміни в оволодінні студентами спеціальності 013 «Початкова освіта» правописною компетентністю. Результати формувального етапу експерименту підтвердили ефективність запропонованої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Перевірку статистичної значущості розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснено за допомогою критерію Стюдента (t-критерій), який дозволяє перевірити

статистичну гіпотезу про розбіжність середніх вибірових значень, які одержано в експериментальних та контрольних групах. Як продемонстрували проведені розрахунки, $t_{\text{емп}} \approx 3,822$ перевищує $t_{\text{крит}} = 3,29$, то нульова гіпотеза H_0 про рівність середніх вибірових значень відхиляється і приймається альтернативна гіпотеза H_1 про те, що відмінність середніх вибірових значень, які одержано в експериментальних та контрольних групах, не випадкова. Тому заданий рівень значущості дозволив прийняти гіпотезу про наявність істотних відмінностей між показниками експериментальних і контрольних груп, що викликано застосованою методикою.

Основні положення п'ятого розділу відображено в авторських роботах [93; 94; 96; 97; 98; 99; 104; 106; 109; 112; 113; 114; 120; 121; 122; 124; 125; 126; 128; 129; 130–147].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми навчання правопису української мови в закладах освіти та обґрунтовано теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

1.1. Ретроспективне опрацювання, аналіз та синтез здобутків україністики дали змогу з'ясувати генезу українського правопису, який формувався упродовж багатьох століть у нерозривному зв'язку з історією української мови та історією українського народу як творця й носія мови, постійно зазнаючи історично й політично зумовлених змін, уточнень і коригувань, супроводжуваних активними дискусіями представників наукової спільноти та громадських діячів протягом тридцятирічного функціонування України як суверенної держави.

У результаті вивчення стану розробленості проблеми в лінгводидактичному дискурсі встановлено, що методика навчання правопису української мови в закладах освіти теж має давні витoki й розвивалася під впливом активних у мовознавстві позицій граматистів та антиграматистів періоду XVIII – першої половини XX століття. Попри значну кількість наукових студій та спеціальних теоретико-експериментальних досліджень, присвячених формуванню правописної грамотності суб'єктів навчання закладів освіти, проблема не тільки не втратила своєї гостроти, а й актуалізувалася в умовах упровадження нової редакції «Українського правопису». Надважливою означена проблема є для майбутніх фахівців освітньої галузі, учителів початкової школи зокрема, правописна компетентність яких є виразним індикатором фаховості, а бездоганне володіння мовними нормами, культурою усного й писемного мовлення – взірцем для юних громадян. Дослідження генези обраної проблеми дало змогу констатувати про доцільність розроблення методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

1.2. Відповідно до логіки наукового пошуку розкрито змістові характеристики лінгвістичних термінів «графіка», «каліграфія», «орфографія», «пунктуація»; уточнено зміст ключових понять дослідження: «правописна компетенція», «правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи», «графічна субкомпетентність», «орфографічна субкомпетентність» та «пунктуаційна субкомпетентність».

Зміст поняття «правописна компетенція майбутніх учителів початкової школи» розглянуто як сукупність заданих норм, вимог до освітньої підготовки фахівця, що охоплює: 1) систематизовані знання про графіку, орфографію і пунктуацію як правописну систему сучасної української літературної мови; 2) знання орфографічних і пунктуаційних норм сучасної української літературної мови, уміння і навички правильного застосування цих знань у процесі створення зв'язних висловлень, зумовлених потребами професійної комунікації, розвинуте «чуття мови»; 3) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами, історичними та чинними правописами української мови для українськомовного самонавчання і самовдосконалення.

Ключове поняття дослідження «правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи» потлумачено як інтегровану особистісну якість, яка передбачає володіння правописною компетенцією, як здатність послуговуватися нормами правопису української літературної мови у сфері наукової, професійної, соціальної діяльності, належний рівень комунікативних навичок, уміння аналізувати власне й чуже висловлення щодо орфографічної та пунктуаційної грамотності, ціннісне ставлення до мови, зокрема правопису української мови.

1.3. Схарактеризовано дидактичний потенціал сучасних підходів до навчання української мови в закладах вищої освіти: компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, словоцентричного, текстоцентричного, аксіологічного, соціокультурного. Обґрунтовано методичну доцільність формування правописної компетентності майбутніх

учителів початкової школи на засадах компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, словоцентричного, текстоцентричного підходів, що корелюються з сучасною освітньою стратегією в закладах вищої освіти, сприяють продуктивній організації навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи в засвоєнні українського правопису, уможливають удосконалення правописної грамотності їх за індивідуальною освітньою траєкторією.

1.4. Досліджено систему принципів: *загальнодидактичних* (науковості, систематичності й послідовності, наступності й перспективності, практичної спрямованості, наочності, співтворчості й партнерства), *лінгводидактичних*: *загальнометодичних* (історизм у вивченні правопису мови, функційно-комунікативна спрямованість у навчанні мови, пріоритетне використання текстів різних стилів і жанрів як дидактичного матеріалу до занять, професійне спрямування навчального матеріалу) і *специфічних принципів навчання правопису* (вивчення правопису української мови як динамічної системи, засвоєння правописних норм на основі знання орфоепічних, фонетичних, лексичних, словотвірних, граматичних норм, взаємозалежності усного й писемного мовлення, системного засвоєння правописного матеріалу, автоматизму й свідомості у процесі вивчення орфографії та пунктуації української мови, відповідності українського правопису соціальним запитам, мотивації студентів до правописного самовдосконалення). Сформульовано висновок, що сукупність означених принципів – це відкрита система, яка може доповнюватися й розвиватися залежно від освітніх потреб суспільства, сучасних викликів Нової української школи. Структурні складники системи принципів навчання правопису української мови перебувають у взаємозв'язку й функційній взаємодії.

2.1. Аналіз наукових студій в історичному контексті дав змогу дослідити лінгвістичні основи правопису української мови, який пройшов давньоукраїнський, староукраїнський та новоукраїнський етапи свого

розвитку, упродовж яких формувалися виразні суперечності внаслідок зіткнення різних тенденцій у передаванні мови на письмі.

Український правопис, як зібрання правил написання загальних і власних назв, питомих і запозичених слів, формувався протягом багатьох століть, тому зазнав численних уточнень і коректив. У нову редакцію «Українського правопису» внесено низку змін, зумовлених розвитком та вдосконаленням мови. Аналіз, синтез й узагальнення наукових джерел з обраної проблеми дозволили осмислити складний історичний шлях становлення й розвитку української літературної мови, у процесі якого формувалася українська писемність, а відтак й український правопис, з'ясувати провідні чинники, що зумовили наявність різних позицій науковців щодо генези українського правописного кодексу.

2.2. З'ясовано, що лінгвістичну основу навчання правопису становлять принципи української графіки, орфографії та пунктуації. Українська графіка ґрунтується на двох основних принципах: фонематичному і складовому. В основу орфографії сучасної української мови покладено чотири принципи: фонетичний, морфологічний, історичний (традиційний) і диференційний (смисловий, ідеографічний). Пунктуація української мови ґрунтується на граматичному (структурному, синтаксичному), смисловому, інтонаційному (ритмомелодійному) принципах.

Констатовано, що знання принципів графіки, особливостей каліграфічного письма, зокрема його методів навчання, допоможуть запобігти помилкам під час написання буквених елементів, літер, слів, речень; усвідомлене застосування принципів орфографії уможливить правильне написання слів; пунктуаційна грамотність залежить від знання пунктуаційних правил, розуміння комунікативної ролі розділових знаків, уміння здійснювати смисловий та інтонаційний аналіз речень.

На основі опрацювання психолого-педагогічної літератури встановлено, що формування правописної компетентності – це складний психічний процес, який передбачає трансформування знань в уміння; закріплення й

систематизацію цих умінь – у навички, які виробляються на основі знань і вмінь як завершальна ланка процесу письма, що характеризується автоматизованістю, за якої гнучкість і стійкість навички залежить від свідомого її вироблення. У процесі формування правописної компетентності суб'єктів навчання важливу роль відіграє слухова, зорова, кінестетична (мовленнєворухова), моторна пам'ять, стійка сконцентована увага, розвинені розумові операції мислення (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація), чуття мови та рівень мотивації.

Обґрунтовано, що ефективність формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи залежить від умотивованого добору лінгводидактичного інструментарію, зокрема підходів, принципів, методів, прийомів, засобів, технологій та форм організації освітнього процесу в закладах вищої освіти.

2.3. Підготовка компетентних фахівців Нової української школи зумовлює застосування ефективних методів, прийомів і засобів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема: метод спостереження й аналіз правописних явищ і фактів, правописний експеримент, метод вправ, метод роботи з навчально- й науково-інформаційними джерелами, кейс-метод, метод проєктів, вебквест, інтелект-карти та ін.

З'ясовано, що одним із ефективних шляхів формування правописної компетентності у студентів є застосування традиційних прийомів навчання орфографії (аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, орфографічний розбір) і пунктуації (аналіз і синтез, порівняння й зіставлення, абстрагування й узагальнення, пунктуаційний розбір, поширення речень, конструювання, трансформація речень) та інноваційних методичних прийомів: «Бортовий журнал», «Кластер», «РАФТ», читання з маркуванням тексту «INSERT», «Навчаючи – вчуся», «Правильні та хибні висловлення» та ін.

Констатовано, що нині виклики інформаційного суспільства, вимоги Нової української школи, поява електронних засобів навчання нового покоління потребують фахівців, які володіють новою технікою та інноваційними технологіями в інформаційно-освітньому середовищі, тому особливої актуальності в наш час набуває питання впровадження в лінгвометодичну підготовку майбутніх учителів початкової школи сучасних засобів навчання: впровадження електронних освітніх ресурсів, інформаційно-комунікаційних комплексів, створення інформаційно-освітнього середовища.

2.4. Лінгводидактичними умовами, що сприяють формуванню правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, мотивації їх пізнавальної активності, професійного самостановлення та самовдосконалення в дослідженні визначено такі: 1) забезпечення трансдисциплінарної організації формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи; 2) створення освітньо-розвивального правописного середовища в процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; 3) занурення майбутніх учителів Нової української школи в самостійну позааудиторну роботу, зорієнтовану на формування правописної компетентності.

3.1. Аналіз змісту навчально-методичного забезпечення з теорії та практики навчання лінгвістичних та лінгводидактичних дисциплін у закладах вищої освіти засвідчив, що формування правописної компетентності у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи має традиційне теоретико-репродуктивне спрямування. В аналізованих виданнях переважають продуктивні вправи, основна мета яких – засвоїти знання з орфографії й пунктуації та виробити відповідні уміння й навички; інноваційні завдання презентовано лише в кількох виданнях, у яких висвітлено питання графіки, орфографії, пунктуації. З'ясовано, що в навчально-методичних посібниках викладено правописний матеріал у взаємозв'язку з фонетикою, графікою, орфоепією, морфемікою, словотвором, морфологією, синтаксисом,

подано правила українського правопису, систему вправ і завдань для формування орфографічних і пунктуаційних умінь та навичок студентів.

3.2. У роботі репрезентовано форми організації освітнього процесу: аудиторними заняттями (лекція, семінар, практичне заняття та інші форми організації навчання) та самостійною роботою студентів (аудиторною, позааудиторною, індивідуальною науково-дослідницькою роботою студентів і дистанційним навчанням). Лекції відведено статус однієї із пріоритетних форм навчання у закладах вищої освіти, під час якої аналізуються наукові теорії, розвивається інтерес до української мови, мотивується бажання досконало знати правопис рідної мови і вміти правильно його застосовувати в комунікативних ситуаціях і майбутній професійній діяльності. Встановлено, що вдосконалити отримані на лекційних заняттях знання, систематизувати їх, засвоїти наукові дефініції, навчитися вільно висловлювати власні думки, відстоювати свою позицію дають змогу семінарські й практичні заняття. Основними функціями практичних і семінарських занять є розгляд та опрацювання лінгвістичної теорії, аналіз основної та довідкової літератури, аргументування власних позицій, обговорення дискусійних питань виучуваної теми, розроблення й захист індивідуальних та групових проєктів.

3.3. У процесі дослідження для формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи апробовано таку систему вправ і завдань: дослідницько-мотиваційні, дослідницько-діяльнісні, дослідницько-трансформаційні, дослідницько-креативні, навчально-комунікативні, науково-комунікативні, професійно-комунікативні, що формують графічну, орфографічну та пунктуаційну субкомпетентності.

3.4. У роботі враховано теоретичні здобутки дидактів та лінгводидактів з проблеми організації самостійної роботи студентів, під час якої здобувачі освіти набувають умінь і навичок самостійно працювати, досліджувати, планувати, ставити й розв'язувати лінгвістичні проблеми. Встановлено, що ефективно організована самостійна робота студентів розвиває навички передбачати й оцінювати можливий результат, відповідно будувати гіпотези,

підтверджувати або спростовувати їх; застосовувати сучасні інформаційно-комп'ютерні засоби навчання. Доведено, що сформувати науковий світогляд студентів, мотивувати їх до проведення наукових розвідок, аналізу наукової літератури, припущень і моделювання власної лінгвістичної чи лінгводиактичної теорії, проведення експерименту й аналізу отриманих результатів, є науково-дослідницька робота студентів, що охоплює навчально-дослідницьку роботу та власне науково-дослідницьку.

Констатовано, що сучасний освітній процес – це поєднання традиційних та інноваційних форм навчання, де особливе місце відведено організації та впровадженню дистанційного навчання, що уможлиблює доступ до інтернетних джерел; спілкування з однокурсниками, викладачами, участь у конференціях, конкурсах, семінарах у режимах онлайн та офлайн.

4.1. Модернізація національної освіти в Україні, проведена в останнє десятиріччя, спрямована на оновлення змістових і технологічних аспектів в організації освітнього процесу початкових класів Нової української школи, спонукає до пошуку продуктивних шляхів підвищення якості вищої освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів початкової школи, покликаних формувати покоління нової генерації ХХІ століття – покоління «Альфа», стимулювати його до саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації в інформаційному суспільстві.

4.2. Використана в дослідженні технологія портфоліо спрямована на формування психологічної, педагогічної та методичної готовності здобувачів вищої освіти до вдосконалення правописної компетентності в контексті вимог Нової української школи. Застосування правописного портфоліо є дієвим інструментом підвищення внутрішньої мотивації до вивчення правописної системи української мови, професійного вдосконалення рівня правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Систематична робота з наповнення правописного портфоліо уможлиблює проєктування індивідуальної освітньої траєкторії та унаочнення змін у динаміці навчальних досягнень майбутніх учителів початкової школи НУШ.

4.3. Встановлено, що упровадження технологій формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи значно розширює діапазон можливостей суб'єктів освітнього процесу, оскільки сприяє осмисленому застосуванню знань, спонукає студентів до професійного самонавчання та самовдосконалення. Обґрунтовано модульну технологію формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, зорієнтовану на активне залучення здобувачів вищої освіти до різних форм аудиторної та самостійної, зокрема, науково-дослідницької роботи. У дослідженні модульну технологію визначаємо як форму відносин між викладачем і студентами, за якої всі суб'єкти навчання займають активну позицію в освітньому процесі. Технологія сконцентрована на студентах, а викладач створює умови для якісного формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи.

4.4. Для з'ясування рівнів сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, на основі аналізу спеціальних джерел, перевірки та аналізу результатів зрізових робіт визначено такі критерії сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи: мотиваційно-ціннісний, професійно-когнітивний, діяльнісно-інтегрований, контрольно-рефлексійний, корекційно-коригувальний, що є об'єктивною і структурованою характеристикою описаної компетентності. Кожний з критеріїв схарактеризовано за допомогою низки показників, що репрезентують одержані результати про стан та рівні сформованості правописної компетентності в майбутніх учителів початкової школи – високий, достатній, середній, елементарний.

5.1. Констатовано, що метою експериментального навчання була експериментальна перевірка ефективності розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи від комплексного використання підходів, урахування принципів, оптимального

застосування технологій, форм, методів, засобів навчання, пропонованої системи вправ і завдань.

5.2. Відповідно до розроблених критеріїв (мотиваційно-ціннісного, професійно-когнітивного, діяльнісно-інтегрованого, контрольно-рефлексійного, корекційно-коригувального) було виділено рівні сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи: високий, достатній, середній, елементарний, що визначаються не тільки за ступенем сформованості показників (знання графіки, орфографії, правопису, правописні вміння й навички, лінгвокреативність, самостійність оцінних суджень) і критеріїв їх прояву в освітній діяльності, а й з урахуванням поступового ускладнення, розширення й варіювання сфер цієї діяльності, наростання складності навчальних завдань.

5.3. Дослідно-експериментальне навчання передбачало представлення розробленої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи графічно. Модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи містить основні структурианти процесу проектування навчання: соціальне замовлення та професійно-фахову потребу, дидактичну мету, змістові структурианти (графічна, орфографічна, пунктуаційна субкомпетентності); теоретико-описові структурианти: педагогічні підходи, принципи (загальнодидактичні та лінгводидактичні: загальнометодичні, специфічні); процесуальні структурианти (педагогічні умови, етапи навчання); функційно-діяльнісні структурианти (навчально-методичне забезпечення, технологічне забезпечення: форми, методи, прийоми, засоби); діагностувально-оцінювальні структурианти (критерії, рівні, показники рівнів). Для реалізації моделі методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи було складено програму експерименту й розроблено навчально-методичний супровід.

5.4. Ефективність запропонованої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи підтверджено

динамікою позитивних змін. Показники початкового й завершального етапу експериментально-дослідного навчання засвідчили, що за рівних вихідних можливостей відсоткові показники в експериментальних групах значно покращилися порівняно з показниками в контрольних групах: рівень сформованості правописної компетентності студентів в експериментальних групах становить 71 %, в контрольних – 54 %, тобто на 17 % вищий, ніж у контрольних групах.

Порівняльний аналіз показників рівнів сформованості в студентів графічної, орфографічної та пунктуаційної субкомпетентностей правописної компетентності на констатувальному та контрольному етапах засвідчив, що високий рівень графічної субкомпетентності зріс на 11 % (ЕГ) і на 3 % (КГ), а достатній – на 23 % (ЕГ) та на 12 % (КГ); високий рівень орфографічної субкомпетентності зріс на 12 % (ЕГ) і на 4 % (КГ), а достатній – на 21 % (ЕГ) та на 12 % (КГ); високий рівень пунктуаційної субкомпетентності зріс на 14 % (ЕГ) і на 6 % (КГ), а достатній – на 22 % (ЕГ) та на 13 % (КГ). Натомість знизилися показники (у %) середнього та елементарного рівнів. Так, показники середнього рівня сформованості компонентів правописної компетентності студентів експериментальних груп зменшилися: графічної субкомпетентності – на 20 %, орфографічної субкомпетентності – на 25 %, пунктуаційної субкомпетентності – на 27 %. Елементарний рівень вияву компонентів правописної компетентності студентів експериментальних груп порівняно з констатувальним зрізом теж зменшився: графічної субкомпетентності – на 14 %, орфографічної субкомпетентності – на 8 %, пунктуаційної субкомпетентності – на 9 %.

Загалом простежуємо якісні зміни в оволодінні студентами спеціальності 013 «Початкова освіта» правописною компетентністю. Результати педагогічного експерименту підтверджують ефективність методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи і доцільність її впровадження в освітній процес закладів вищої освіти.

Зміст наукового дослідження, викладений у дисертації, не претендує на вичерпність щодо висвітлення основних положень проблеми формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Подальшого наукового пошуку потребує осучаснення методичного супроводу навчання правопису української мови у вищій школі, розроблення та впровадження в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти професійно орієнтованих електронних підручників, мультимедійних комплексів, укладених на комунікативно-дослідницьких засадах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко О. М. Було – стало : зміни в правописі. Київ : Видавництво Даринка, 2019. 40 с.
2. Ажнюк Б. М. Мовна єдність нації : діаспора й Україна. Київ : Рідна мова, 1999. 452 с.
3. Алексейчук И. С. Рациональное познание (слова, понятия, структуры) : монография. Донецк : ДонНУ, 2010. 184 с.
4. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання. Київ : ІСДО, 1993. 336 с.
5. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
6. Андрущенко В. П. Роздуми про вчителя. *Вища освіта України*. 2011. № 2. С. 6–8.
7. Андюсев Б. Е. Кейс-метод как инструмент формирования компетентностей. *Директор школы*. 2010. № 4. С. 61–69.
8. Антончук О. М. Метод вправ у навчанні орфографії учнів 6–7 класів : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 177 с.
9. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. Київ : Кондор, 2008. 272 с.
10. Афанасьев В. Г. Системность и общество. Москва : Политиздав, 1980. 368 с.
11. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
12. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
13. Баєв Б. Ф. Навчальна активність школяра. Київ : Знання, 1974. С. 5–47.
14. Байденко В. И. Образовательный стандарт. Опыт системного исследования : монография. Новгород : НовГУ им. Я. Мудрого, 1999. 440 с.

15. Бакум З. П. Модернізація методів навчання української мови. *Складні питання вузівського курсу української мови* : зб. наук. праць. Кривий Ріг, 2002. С. 6–10.
16. Бакум З. П. Текстоцентризм у сучасній системі принципів навчання української мови. *Зб. наук. пр. Педагогічні науки*. Херсон : ХДУ, 2006. Вип. 47. С. 85–91.
17. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. 338 с.
18. Бакум З. П. Принципи навчання фонетики української мови. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2009. Вип. 3. С. 131–138.
19. Бакум З. П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : дис.. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет. Київ-Кривий Ріг, 2009. 447 с.
20. Бакум З. П. Проектні технології в підготовці вчителів-словесників. *Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету. Філологічні студії*. Кривий Ріг, 2015. Вип. 13. С. 412–419.
21. Баранов М. Т. Повышение пунктуационной грамотности учащихся IV–VIII классов. *Русский язык в школе*. 1983. № 3. С. 17–24.
22. Баранов М. Т., Иваницкая Г. М. Обучение орфографии в 4–8 классах : пособие для учителя. Киев, 1987. 223 с.
23. Бардаш М. В. Навчання орфографії у 5–6 кл. восьмирічної школи (при вивченні частин мови) : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 1962. 451 с.
24. Бардаш М. В. Навчання орфографії у восьмирічній школі : посібник для вчителів української мови 5–8 класів та студентів філологічних факультетів педінститутів. Київ : Рад. школа, 1966. 134 с.
25. Батищев Г. С. Особенности культуры глубинного общения. *Вопросы философии*. 1995. № 3. С. 109–129.

26. Бацевич Ф. С. Словник термінів лінгвокультурної комунікації. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
27. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва : Педагогика, 1989. 192 с.
28. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. : у 2 кн. Кн. 2 : Особистісно-орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003. 344 с.
29. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технологія*. Київ : Генезис, 2009. С. 21–24.
30. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване навчання: науково-методичний посібник. Київ : Видавництво Інституту змісту і методів навчання, 1998. 204 с.
31. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 2. С. 3–6.
32. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1 (15). URL: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em15/emg.html>
33. Бирка М. Ф. Теоретико-методичні основи використання інтелектуальних технологій у професійній діяльності вчителів природничо-математичних дисциплін. *Нова педагогічна думка*. 2013. № 3. С. 3–6.
34. Бистрицький М. Неофіційні зміни в чинній українській орфографії. Київ, 2012. URL: <http://izbomvk.org.ua/pravopus/zminy.htm> (дата звернення 29.05.2019).
35. Биць Н. М. Європейське мовне портфоліо як новітній метод оцінювання навчальних досягнень учнів з англійської мови. URL : <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1263>.
36. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Мартиненко В. О. Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2014. 346 с.

37. Білявська Т. М. Теоретико-методичні засади формування мовної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. № 5 (49). С. 181–188.
38. Біляєв О. М. Робота над орфографічними помилками учнів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 1954. 329 с.
39. Біляєв О. М. Уроки української мови у восьмирічній школі (V–VI класи). Київ : Рад. школа, 1966. 383 с.
40. Біляєв О. М. Спостереження над мовою як метод навчання. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 2–5.
41. Біляєв О. М. Вправи в навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 2–5.
42. Блик О. П. Фонетика. Орфоепія. Графіка. Орфографія : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1988.
43. Богоявленский Д. Н. Очерки психологи усвоения орфографии. М.–Л. : АПН РСФСР, 1948. С. 3–52.
44. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии. Москва : АПН РСФСР, 1966. 307 с.
45. Богоявленский Д. Н. Развивающее обучение и приемы умственной деятельности школьников. *Русский язык в школе*. 1978. № 5. С. 108–112.
46. Бойко Е. И. К постановке проблемы умений и навыков в современной психологии. *Психология*. 1955. № 1. С. 41–55.
47. Бойченко Л. М. Українська пунктуація : навч.-метод. посібник. Суми : УАБС НБУ, 2006. 146 с.
48. Болонський процес і навчання впродовж життя : зб. наук. праць / упоряд. : М. Ф. Степко, Б. В. Клименко, Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ. Харків, 2004. 111 с.
49. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти. Київ : ВВП «Компас», 1997.
50. Большой толковый психологический словарь. В 2 т. / Сост. Артур Ребер. Москва : Вече : АСТ, 2000. Том 2. 559 с.

51. Бондар А. Д. Семінарське заняття у вищій школі. Київ, 1984. 74 с.
52. Бондар В. І. Конкурентоздатність педагога як складова його професійної компетентності. *Початкова школа*. 2008. № 7. С. 22–23.
53. Бондар В. І. Про мистецтво краснопису. *Освіта*. 11-18 липня 2012. № 30–31. С. 4.
54. Бондар Л. А. Педагогічні умови організації самостійної роботи студентів-філологів у вищих навчальних закладах. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN21/13blavnz.pdf> (дата звернення: 22.05.2019).
55. Бондаренко Г. С. Метод проектів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 12. Ч. 2. С. 97–104.
56. Бондаренко Н. В. Проблеми формування правописної компетентності учнів 5–7 класів на уроках української мови та шляхи їх розв'язання. *Українська мова і література в школі*. 2012. № 4. С. 7–9.
57. Бондаренко Т. Г. Типологія мовних помилок та їх усунення під час редагування журналістських матеріалів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук : 10.01.08 / Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 2003. 20 с.
58. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2006. 23 с.
59. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 22 с.

60. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Херсон, 2007. 188 с.
61. Бочелюк В. Й., Зарицька В. В. Педагогічна психологія : навч. посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 248 с.
62. Брайчевський М. Походження слов'янської писемності. 3-тє вид. Київ : Видав. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 154 с.
63. Булаховський Л. А. Граматика в школі для дорослих. *Шлях освіти*. 1924. № 3. С. 212–214.
64. Булаховський Л. А. Українська пунктуація. Київ-Львів: Державне учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1947. 72 с.
65. Бурячок А. А. Що змінилося в українському правописі? Київ : Наукова думка, 1994. 47 с.
66. Буслаев Ф. И. Правописание. О преподавании отечественного языка : учебное пособие для студентов пединститутів по специальности «Русский язык и литература». Москва : Просвещение, 1867. С. 182–187.
67. Буслаев Ф. И. Историческая грамматика русского языка. Москва, 1913. 207 с.
68. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Практическое руководство. Минск : Белорусь : Попурри, 2010. С. 368.
69. Бьюзен Т. Супермышление. URL: <http://tululu.org/read81320/.pdf>. (дата звернення: 20.01.2018).
70. Варзацька Л. О. Особистісно зорієнтоване навчання української мови в старшій школі. URL: <http://litmisto.org.ua/?p=19523> (дата звернення 10.06.2019).
71. Вашуленко М. С. Робота над орфоепією як одна з умов формування в учнів 1–3 класів навичок орфографічного письма. Київ, 1975. 196 с.
72. Вашуленко М. С. Орфоепія і орфографія в 1–3 класах : посібник для вчителів. Київ : Рад. школа, 1982. 104 с.

73. Вашуленко М. С. Принципи навчання української мови. *Методика навчання української мови в початковій школі*. Київ : Літера ЛТД, 2011. С. 6–8.

74. Вашуленко М. С. Методика навчання української мови в початковій школі. Київ : Літера ЛТД, 2012. 364 с.

75. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі. Київ : Освіта, 2018. 400 с.

76. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання. Київ : Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.

77. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доп.) / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

78. Верхратский І. Г. Наша правопись. Львів, 1913. 57 с.

79. Вихованець І. Р. Ненаукові прихисті навколо українського правопису. *Українська мова*. 2004. № 2. С. 3–24.

80. Вища освіта України : реалії сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко. Київ : ВД «ЕКМО», 2011. 344 с.

81. Вікіпедія. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Трансдисциплінарність> (дата звернення: 28.07.2018).

82. Вітвицька С. С. Онови педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання. 2-ге вид. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 384 с.

83. Вітюк В. В. Орфографічна грамотність як показник культури мовлення. *Наукові записки*. Серія «Філологічна». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. Вип. 21. С. 28–35.

84. Вітюк В. В. Нові підходи до тестових завдань з орфографії. *Наукові записки*. Серія «Філологічна». Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 22. С. 38–47.

85. Вітюк В. В. З історії походження й правопису антропонімів. *Тенденції та перспективи формування професійної лексики* : Доповіді

III Міжвузівського науково-практичного семінару. Ірпінь : Національний університет ДПС України, 2013. Випуск III. С. 11–15.

86. Вітюк В. В. Вихідні методичні позиції в дослідженні понять «компетенція» і «компетентність». *Сучасні тенденції та фактори розвитку педагогічних та психологічних наук*: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. У 2 частинах. Ч. I. К.: Київська наукова організація педагогіки та психології, 2014. С. 25–28.

87. Вітюк В. В., Сукаленко Т. М. Використання інноваційних технологій навчання української мови у вищій школі. *Мова і соціум*: Етнокультурний аспект. Бердянськ:БДПУ, 2014. С. 125–127.

88. Вітюк В. В. Застосування інноваційних методів у модульному навчанні *Мова в професійному вимірі : комунікативно-культурний аспект* : Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. У 2 частинах. Ч. I. Х. : НУЦЗ України, 2014. С. 178–180.

89. Вітюк В. В. Категорійний підхід до поняття «інформаційно-комп'ютерні технології» в українській лінгводидактиці. *Proceedings of the International Scientific and Practical Conference «The Top Actual Researches in Modern Science, Vol. IV (July 18-19, 2015, Ajman, UAE)»*. Dubai: Rost Publishing, 2015. S. 12–20.

90. Вітюк В. В. Підручники та посібники І.Огієнка з української мови для початкової школи. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта*: науковий збірник: серія філологічна / [редкол.: Л. М. Марчук (гол. ред.), В. П. Атаманчук (відп. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. Вип. XII. С. 370–377.

91. Вітюк В. В., Тарасюк Л. С. Молодіжний сленг у сучасному комунікативному просторі. *Методичний вісник науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти*. Миколаїв : ТОВ «Іліон», 2015. Вип. 3. С. 43–48.

92. Вітюк В. В., Кисель В. Г. Формування мовленнєвої та соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів початкової школи. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки : збірник наукових праць. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2015. № 4 (51). С. 4–45.

93. Вітюк В. В. Орфографічна грамотність: формуємо вміння писати без помилок. *Учитель початкової школи*. 2016. № 5. С. 14–19.

94. Вітюк В. В., Зуйко К. В. Суржик як показник низької культури мовлення студентів. *Тенденції та перспективи формування професійної лексики*. Ірпінь : УДФС України, 2016. Вип. УІ. С. 39–42.

95. Вітюк В. В., Липисвицька М. О. Суржик як актуальна проблема комунікативної культури. *Тенденції та перспективи формування професійної лексики*. Ірпінь : УДФС України, 2016. Вип. УІ. С. 217–232.

96. Вітюк В. В., Липисвицька М. О. Використання мультимедійних презентацій у букварний період навчання грамоти. *Педагогіка* : зб. наук праць : [матеріали УІІ Міжнародної науково-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми соціальної педагогіки, початкової та дошкільної освіти»] / За ред. П. М. Гусака, Н. І. Корпач. Луцьк : Вежа-друк, 2016. С. 169–173.

97. Вітюк В. В., Кузьмич Б. В. Робота над словниковими словами : навчально-методичний посібник, 1 клас. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2016. 80 с.

98. Вітюк В. В., Кузьмич Б. В. Робота над словниковими словами : навчально-методичний посібник, 2 клас. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2016. 79 с.

99. Вітюк В. В., Федіна М. С. Робота над словниковими словами. 1 клас : робочий зошит. Луцьк : ПП Іванюк В. П., 2017. 80 с.

100. Вітюк В. В., Зуйко К. В., Липисвицька М. О. Добуквар : інтегрований посібник-зошит для підготовки до читання і письма дітей 5-6 років. Луцьк : Вежа-друк, 2017. 266 с.

101. Вітюк В. В. Психологічні аспекти формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник*

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Луцьк, 2017. № 1 (350). С. 85–91.

102. Вітюк В. В. Історичний аспект розвитку української писемності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Філологічна». Острог : Вид-во НаУОА, 2017. Вип. 68. С. 141–145.

103. Вітюк В. В. Лінгводидактичні засади формування орфографічної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2017. № 2 (351). С. 45–51.

104. Вітюк В. В. Робота над словниковими словами у першому класі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць*. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 15 (58). Рівне: РДГУ, 2017. С. 55–58.

105. Вітюк В. В., Булавчик І. М. Аналіз типових лексичних помилок у мовленні майбутніх учителів початкової школи. Тенденції та перспективи формування професійної лексики : Доповіді УІІ Міжвузівського науково-практичного семінару. Ірпінь : УДФС України, 2017. Вип. УІІ. С. 117–122.

106. Вітюк В. В., Зуйко К. В., Липисвицька М. О. Історичний аспект інтегрованого навчання в початковій школі. *Педагогіка* : зб. наук. пр. : [матеріали УІІІ Міжнародної науково-практичної конференції науковців, аспірантів та студентів «Актуальні проблеми педагогіки і соціальної роботи»] / за ред. П. М. Гусака, А. В. Лякішевої та Н. І. Корпач. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. С. 127–130.

107. Вітюк В. В., Булавчик І. М. Комунікативне портфоліо майбутніх учителів початкової школи. *Антропоцентрична скерованість сучасної наукової лінгвістичної парадигми*. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2017. Вип. 2. С. 29–36.

108. Вітюк В. В. Лінгводидактичні вправи і завдання зі словниковими словами на уроках української мови в 1 класі. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : Матеріали

II Міжнародної науково-практичної конференції. Луцьк : ФОП Покора І. О., 2017. С. 47–50.

109. Вітюк В. В. Підготовка вчителя початкової школи в контексті модернізації сучасної освіти. *Педагогіка* : зб. наук. пр. : [матеріали II Всеукраїнського круглого столу «Педагогічний дискурс»] / за ред. П. Гусака та Н. Корпач. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. С. 31–33.

110. Вітюк В. В., Деркач І. М. Дисграфія як перешкода графічно правильного письма. *Педагогіка* : зб. наук. пр. : [матеріали II Всеукраїнського круглого столу «Педагогічний дискурс»] / за ред. П. Гусака та Н. Корпач. Луцьк : Вежа-Друк, 2017. С. 29–31.

111. Вітюк В. В. Соціокультурна компетентність як складник професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Тенденції та перспективи формування професійної лексики: Доповіді УІІ Міжнародного науково-практичного семінару, присвяченого питанням функціонування професійного мовлення, лінгвокультурологічному та соціокультурному аспектам філології*. Ірпінь: УДФС України, 2018. Вип. УІІІ. С. 14-20.

112. Вітюк В. В., Зуйко К. В. Інтегрований підхід до навчання у контексті реалізації Концепції Нової української школи. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу». 17-18 травня 2018. Тернопіль: Вектор, 2018. С. 72–75.

113. Вітюк В. В., Федіна М. С. Робота над словниковими словами. 2 клас: робочий зошит. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2018. 115 с.

114. Вітюк В. В., Федіна М. С. Робота над словниковими словами. 3 клас: робочий зошит. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2018. 131 с.

115. Вітюк В. В., Федіна М. С. Робота над словниковими словами. 4 клас: робочий зошит. Луцьк: ПП Іванюк В. П., 2018. 131 с.

116. Вітюк В. В. Роль Івана Огієнка в історії розвитку українського правопису. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта* : науковий збірник : серія

філологічна. Кам'янець- Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2018. Вип. ХУ. С. 19–24.

117. Вітюк В. В., Лякішева А. В. Інтелектуальні карти як засіб формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019, Том 74, № 6. С. 111–126.

118. Вітюк В. В. Основні лінгводидактичні підходи до формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова*. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання. Випуск 31. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 34-41.

119. Вітюк В. В. Самостійна робота у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогічний часопис Волині : науковий журнал*. Луцьк : СНУ імені Лесі Українки, 2019. № 4 (15). С. 36-43.

120. Вітюк В. В. Значення принципів українського правопису в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Мова і культура*. Наукове видання. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2019. Випуск 22. Том II (197). С. 555-564.

121. Вітюк В. В. Структура правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2019. № 11 (395). С. 81-91.

122. Вітюк В. В. Культура мовлення як основа правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи. *Освітній простір України*. Науковий журнал. Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2019. Випуск 17, частина 2. С. 229-236.

123. Вітюк В. В. Підготовка майбутніх учителів початкової школи в контексті модернізації змісту освіти в Україні. *Хуманитарни Балкански изследования*. 2019. Т. 3. № 2 (4). S. 40-43.

124. Вітюк В. В. Використання вебквестів у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. International scientific and practical conference «Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures». Venice, Itali. 2019. S.159-164.

125. Вітюк В. В. Індивідуальна науково-дослідницька діяльність студентів закладів вищої освіти як одна із форм якісної лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів* : зб. тез виступів учасників II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Рівне, 2019. С. 155-158.

126. Вітюк В. В., Булавчик І. М. Комунікативно-діяльнісний підхід у системі підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір* : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 28-29 травня 2019 р. Луцьк : ПП Іванюк, 2019. С. 29-31.

127. Вітюк В., Павлюк Н. Формування правописної компетентності учнів основної школи. *Нова педагогічна думка: науково-методичний журнал*, 2019. № 2 (98). С. 117-122.

128. Вітюк В. В. Тестування як одна з форм діагностики й контролю орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи. *Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 2020. С. 90-96.

129. Вітюк В. В. Використання кейс-методу в процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Scientific journal «Virtus»*. ISSN 2410-4388. Issue # 40, January, 2020. pp. 77-80.

130. Вітюк В. В. Метод проєктів у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Modern engineering and innovative technologies*. ISSN 2567-5273. Issue # 11. Part 2, March, 2020. pp. 83-91.

131. Вітюк В. В. Застосування методичних прийомів розвитку критичного мислення студентів під час вивчення правопису української мови. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал. Дрогобич: Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка. 2020. № 1 (180). С. 93–98.

132. Вітюк В. В. Методи формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки. Глухів: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка. 2020. Випуск 1 (42). С. 28–39.

133. Вітюк В. В. Структурування правописного матеріалу української мови сучасними графічними організаторами. *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 13. Том 1. Ужгород : Видавничий дім «Гельветика», 2020. № 13. С. 28–33.

134. Вітюк В. В. Засоби професійно орієнтованого навчання українського правопису в закладах вищої освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. Вип. 1. Умань : Візаві, 2020. С. 38–46.

135. Вітюк В. В. Семінарське заняття як одна з форм навчання української мови у сучасному виші. *Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського*. Серія: Філологія. Соціальні комунікації. 2020. Том 31 (70). № 1. С. 18–23.

136. Вітюк В. В. Готовність здобувачів вищої освіти до вдосконалення правописної компетентності у контексті вимог Нової української школи. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. Луцьк, 2020. № 1 (396). С. 59–66.

137. Вітюк В. В. Вправи та завдання на формування правописної компетентності в майбутніх учителів Нової української школи. *Мова і культура*. Наукове видання. Київ : Видавничий дім Дмитра Бураго, 2020. Випуск 22. Том VII (202). С. 275–284.

138. Вітюк В. В. Проектна діяльність у процесі формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи. *Гірська школа Українських Карпат*. Івано-Франківськ, 2020. № 22. С. 99-105.

139. Вітюк В. В. Правопис закінчень відмінюваних слів: алгоритми : навч. посіб. для студ. спеціальності 013 Початкова освіта. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 76 с.

140. Вітюк В. В. Пунктуація української мови : інтелектуальні карти, кластери : навч. посіб. для студ. спеціальності 013 Початкова освіта. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 60 с.

141. Вітюк В. В. Орфографія української мови : таблиці, схеми : навч. посіб. для студ. спеціальності 013 Початкова освіта. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 105 с.

142. Вітюк В. В. Орфографія : збірник тестових завдань. Луцьк : АКВА ПРІНТ, 2020. 175 с.

143. Вітюк В. В. Сучасні підходи до навчання в методичній системі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Дошкільна та початкова освіта в сучасному педагогічному просторі: [монографія]* / за заг. ред. О. В. Лобової, С. М. Кондратюк. Суми: Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, 2020. С. 256–277.

144. Вітюк В. В. Форми організації освітнього процесу в проєкції формування правописної компетентності майбутніх учителів НУШ. *Education pedagogy: problems and prospects for development in the context of reform*. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2020; ISBN 978-83-66567-05-4; pp. 298–308.

145. Власенков А. И. Развивающее обучение русскому языку (IV–VIII классы) : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1983. 208 с.

146. Волинські грамоти XVI ст. / Упоряд. В. Б. Задорожний, А. М. Матвієнко. Київ, 1995. 245 с.

147. Волкова Н. П. Педагогіка. Київ : Академія, 2007. 618 с.

148. Воропай Н. А. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів в умовах Болонського процесу. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_52/61.pdf (дата звернення: 22.05.2019).

149. Габа І. М. Експертиза як спосіб оцінки інноваційного потенціалу освітнього середовища ВНЗ. *Актуальні проблеми психології*. 2014. Т. 7. Вип. 36. С. 121–131.

150. Галузева концепція розвитку неперервної педагогічної освіти: затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 14 серпня 2013 р. № 1176. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення 29.05.2019)

151. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва : Едиториал УРСС, 2004. 144 с.

152. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Эльконин Д. Б. Проблемы формирования знаний и умений у школьников и новые методы обучения в школе. *Вопросы психологии*. 1963. № 58. С. 74–76.

153. Ганич Д. І., Олійник І. С. Словник лінгвістичних термінів. Київ : Вища школа, 1985. 360 с.

154. Гершунский Б. С. Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века? *Педагогика*. 2001. № 10. С. 3–12.

155. Глазова О. П. Українська орфографія. Харків : Ранок, 2004. 384 с.

156. Глазова О. П. Українська пунктуація: Навчальний посібник: Правила, тренувальні вправи, контрольні завдання, диктанти. Харків: Веста: Видавництво «Ранок», 2004. 252 с.

157. Глушук С. В. Самостійна робота як засіб підвищення орфографічної грамотності учнів 5–7 класів : дис... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2004. 234 с.

158. Голоскевич Г. К. Правописний словник. Нью-Йорк; Париж; Сидней; Торонто; Львів : Наукове товариство ім Т. Шевченка, 1994. 460 с.

159. Голуб Н. Б. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення лексикології в школі. *Освіта Донбасу*. 2003. № 1 (96). С. 18–21.

160. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : монографія. Черкаси : Брама-Україна, 2008. 400 с.
161. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : навчально-методичний посібник. Черкаси : БрамаУкраїна, 2008. 232 с.
162. Голуб Н. Б. Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 505 с.
163. Голуб Н. Б. Компетентнісно спрямоване навчання української мови : концептуальний підхід. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наукових праць. Випуск 12. Переяслав-Хмельницький, 2012. С. 26–22.
164. Голуб Н. Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. Івано-Франківськ, 2013. Вип. XLVIII. С. 114–120.
165. Голуб Н. Б. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.
166. Голуб Н. Б. Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 7. С. 18–23.
167. Голуб Н. Б. Концептуальні засади сучасної методики навчання української мови в загальноосвітній школі. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 1. С. 107–118.
168. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2015. № 3. С. 2–10.
169. Голуб Н. Б. Термінологічна система української лінгводидактики : особливості становлення і проблеми функціонування. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог, 2017. Вип. 68. С. 104–108.
170. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
171. Гончаренко С. У. Методика як наука. Хмельницький : Вид-во ХГПК, 2000. 30 с.

172. Горбачук В. Т. Види диктантів і методика їх проведення: Посібник для вчителя. Київ: Рад. шк., 1989. 96 с.
173. Городенська К. Г. Українське слово у вимірах сьогодення. Київ : КММ, 2019. 208 с.
174. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю. Монографія. Луганськ : Альма-матер, 2004. 362 с.
175. Горошкіна О. М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Херсонський державний університет, Херсон, 2005. 425 с.
176. Горошкіна О. М. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 7–10.
177. Горошкіна О. М. Шляхи формування креативності майбутніх учителів української мови. *Науковий вісник Донбасу*: електронне наукове фахове видання. 2013. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_17.
178. Горошкіна О. М., Караман С. О., Бакум З. П., Караман О. В. Закономірності, принципи методики навчання мовознавчих дисциплін у вищих навчальних закладах. *Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі*. Київ, 2015. С. 27–39.
179. Граматика української (руської) мови / Уложили Степан Смаль-Стоцький та Федір Гарнер. 4-е вид. Львів, 1928.
180. Грамоти XIV ст. Пам'ятки української мови. / Упоряд. М. М. Пещак. Київ : Наукова думка, 1974. 256 с.
181. Греб М. М. Теоретичні засади навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів: монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 320 с.
182. Гребенщикова Е. Г. Трансдисциплінарная парадигма: наука-инновации-общество. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011. 192 с.

183. Гриневич Г. С. Праславянская письменность. Результаты дешифровки. *Энциклопедия русской мысли*. Т. 1. Москва : Обществ. польза, 1993. 328 с.
184. Грицак Н. Р. Самостійна робота як органічна складова процесу професійного зростання студентів-філологів (на матеріалі вивчення зарубіжної літератури). *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2018. № 42. URL: <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/10667> (дата звернення: 14.12.2019).
185. Грищенко О. А. Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутнього вчителя. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 8. Глухів : ГДПУ, 2006. С. 86–90.
186. Громик Ю. В. Український правопис. Київ : «Центр учбової літератури», 2013. 140 с.
187. Грона Н. В. Підготовка студентів педагогічних коледжів до формування у молодших школярів текстотворчих умінь : монографія. Ніжин : ПП Лисенко М. М., 2017. 592 с.
188. Груба Т. Л. Сучасні підходи до формування мовної особистості учнів на уроках української мови (профільний рівень). *Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського*. Педагогічні науки. 2019. № 1 (64). С. 65–71.
189. Груба Т. Л. Теорія і практика формування мовної особистості учнів старшої школи на уроках української мови (профільний рівень) : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2018. 336 с.
190. Грунскій Н. К. Украинское правописание, его основы и история. Київ, 1919. 56 с.
191. Грунський М. К. Український правопис (з приводу проекту нового українського правопису). Київ, 1927. 24 с.
192. Грушевський М. С. Історія України-Руси : в 11 т., 12 кн. Київ : Наукова думка, 1991–1996.
193. Гузар О. В. Правописна концепція НТШ і питання уніфікації

єдиного українського правопису на зламі ХІХ-ХХ століть. *Український правопис та реалії сьогодення*. Матеріали засідань Мовознавчої комісії та Комісії всесвітньої літератури НТШ у Львові 1994-1995 рр. Львів, 1996. 13 с.

194. Гузар О. В. Правописна система Галичини другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Тернопіль : Підручники і посібники, 2010. 144 с.

195. Гуйванюк Н. В. Історична змінність пунктуації та зміни в українській пунктуації. *Сучасні проблеми мовознавства та літературознавства*. 2002. Вип. 6. С. 299–305.

196. Гудзик І. П. Компетентнісно орієнтоване навчання російської мови у початкових класах (у школах з українською мовою навчання) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)». Київ, 2008. 42 с.

197. Даниленко Л. І., Русанівський В. М., Федонюк В. Є., Чумак В. В. Українське мовознавство у західних і південних слов'ян. Київ : Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2005. 180 с.

198. Данильчук Д. В. Український правопис : роздоріжжя і дороговкази. Київ : Либідь, 2013. 224 с.

199. Дарчук Н. Лінгвістичний портал MOVA.info. Лексикографічний бюлетень. Вип. 13. Київ : Інститут української мови НАН України, 2006. С. 137–143.

200. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/896-93-%D0%BF>. (дата звернення: 20.01.2018).

201. Дидактика средней школы : Некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М. Н. Скаткина. Москва : Просвещение, 1982. 319 с.

202. Дистанционное обучение : учеб. пособие / под. ред. Е. С. Полат. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 416 с.

203. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2015. 304 с.

204. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько-методологічні орієнтири

лінгвометодичної технології «Інтеракція різнотипових підходів» до вивчення української мови. *Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : зб. наук. пр. Рівне – Острог : Вид-во НУ «Острозька академія», 2012. С. 80–86.

205. Ділова мова Волині і Наддніпрянщини XVII ст. (Зб. актових документів) / Підгот. до вид. В. В. Німчук та ін. Київ, 1981. 316 с.

206. Ділова документація Гетьманщини XVIII ст. Київ, 1992. 392 с.

207. Дмитровський Є. М. Методика викладання української мови в середній школі : посібник для вчителів-словесників середньої школи. Київ : Рад. школа, 1965. 280 с.

208. Дольська О. О. Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіті. *Філософські та психологічні проблеми освіти. Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 1. С. 16–21.

209. Донченко Т. К. До проблеми методів навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 7. С. 2–5.

210. Донченко Т. К. Організація самостійної роботи студентів з методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2009. № 5. С. 40–43.

211. Дроздова І. П. Зміст та основні підходи до навчання української мови як основи формування професійної компетентності студентів нефілологічного профілю вищої школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : педагогіка*. Тернопіль, 2010. № 2. С. 137–144.

212. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.

213. Дроздова І. П. Актуальні проблеми методики аудиторних і позааудиторних занять із розвитку українського професійного мовлення студентів-нефілологів. *Наукові записки Національного університету*

«Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». 2014. Випуск 29. С. 77–81.

214. Дроздова І. П. Університетська освіта : навч. посібник. Харків, 2013. 212 с.

215. Дружененко Р. Дидактичні основи формування комунікативно-прагматичної компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2016. № 3 (54). С. 205–211.

216. Дружененко Р. С. Роль педагогічного системного підходу в оформленні поняття «методична система навчання мови». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. № 1. С. 17–23.

217. Дудик П. С., Литовченко В. М. Сучасна українська мова. Завдання і вправи. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 264 с.

218. Дьюи Дж. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку (Сб. статей). Москва : Карапуз, 2009. 352 с.

219. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Кандыбович С. Л. Психология высшей школы. Минск : Харвест, 2006. 416 с.

220. Енциклопедія освіти / гол. ред В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

221. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Н. П. Наволокова. Харків : «Основа», 2012. 176 с.

222. Єрмоленко С. Я. Про нову редакцію українського правопису. *Вісник Національної академії наук України*. 2018. № 12. С. 40–44.

223. Жигар І. В., Матвійчук Т. П. Українська мова : Синтаксис і пунктуація : Навч. посібник. Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 240 с.

224. Житецький П. Г. Нарис літературної історії української мови в XVII ст. Київ, 1987. 203 с.

225. Жихорська О. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015, III (34), Issue: 69. С. 33-38.
226. Жовтобрюх М. А. Зауваження до періодизації української літературної мови. *Українська мова в школі*. 1959. № 2. С. 55–59.
227. Жовтобрюх М. А. Староукраїнські грамоти як пам'ятки літературної мови. *Мовознавство*. 1976. № 4. С. 62–70.
228. Жовтобрюх М. А. Українська літературна мова. Київ : Наукова думка, 1984. С. 57–75.
229. Жулинський М. Г. Чим може вгору дух піднятися? Правописний кодекс – це лише проблема наукова. *Про український правопис і проблеми мови: Збірник доповідей мовної секції 16-ої річної конференції української проблематики НТШ. Нью-Йорк-Львів*. 1997. С. 60–70.
230. Загальна психологія / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. Київ : Форум, 2000. 543 с.
231. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
232. Загнітко А. П. Теоретична граматики сучасної української мови. Морфологія. Синтаксис. Донецьк : ТОВ «ВКФ «БАО», 2011. 992 с.
233. Загнітко А. П., Миронова Г. Синтаксис української мови. Теоретико-прикладний аспект. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 225 с.
234. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 192 с.
235. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия». *Новые исследования в педагогических науках*. Москва, 1987. № 1. С. 29–32.
236. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.

237. Златів Л. М. Організація самостійної роботи студентів-філологів на заняттях із мовознавчих дисциплін в умовах кредитно-трансферної системи навчання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія. Серія: Філологічна*. Остріг, 2012. Випуск 31. С. 171–174.

238. Зязюн І. А. Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії. *Діалог культур : Україна у світовому контексті. Філософія освіти : Зб. наук. праць / Ред. кол. : І. А. Зязюн (голов. ред.), С. О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н. Г. Ничкало, В. Г. Скотний та ін. Львів : Світ, 1999. Вип. 4. С. 5–12.*

239. Зязюн І. А. Філософські засади освіти : освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. *Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти : монографія*. Київ, 2003. С. 11–59.

240. Ильин В. В. Аксиология. Москва : Изд-во МГУ, 2005. 216 с.

241. Ипполитова Н. В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8–12.

242. История педагогики и образования : От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / Под ред. А. И. Пискунова. Москва, 2001. 512 с.

243. Іваницька Н. Л. Сучасні тенденції розвитку мовної освіти в Україні. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : педагогіка і психологія*. Вінниця, 2015. Вип. 44. С. 24–28.

244. Історія українського правопису : XVI–XX століття : хрестоматія / упоряд. В. В. Німчук, Н. В. Пуряєва. К : Наукова думка, 2004. 582 с.

245. Камертон філолога. Блог Корицької Галини Романівни : веб-сайт. URL: <https://korycja50.blogspot.com> (дата звернення 03.12.2019).

246. Караман О. В. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення фонетики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1994. 170 с.

247. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/view/3790> (дата звернення: 22.06.2018).

248. Караман С. О. Сучасні підходи до лінгводидактичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету (філологічні науки)*. Ізмаїл, 2010. Вип. 29. С. 186–192.

249. Караман С. О., Караман О. В. Лінгвометодичні аспекти формування у майбутніх магістрів-філологів уміння створювати й використовувати проблемну навчальну лекцію. *Проблеми освіти*. 2015. № 84. С. 157–163.

250. Караман С. О., Караман О. В., Плющ М. Я. Сучасна українська літературна мова : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. /за ред. С. О. Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.

251. Карп'юк О. Д. Європейське мовне порфоліо. Тернопіль : Лібра Терра, 2008. 112 с.

252. Карташов М. В. Імовірність, процеси, статистика: посіб. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2008. 504 с.

253. Кембриджський словник. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата звернення 29.04.2019).

254. Кирей І. Ф., Трунова В. А. Методика викладання каліграфії в початковій школі. Київ: Вища школа, 1994. 143 с.

255. Киященко Л. П. Опыт философии трансдисциплинарности казус «биоэтика»). *Вопросы философии*. 2005. № 8. С. 105–117.

256. Климова К. Я. Дидактичні принципи навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. Бердянськ : БДПУ, 2009. С. 193–197.

257. Климова К. Я. Типові помилки у мовленні майбутніх учителів-нефілологів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету* (Педагогічні науки). Бердянськ : БДНУ, 2011. № 4. 390 с.

258. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студента як креативної особистості в умовах навчального середовища педагогічного вузу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 1. С. 66–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_1_13 (дата звернення 19.06.2019).

259. Клочека Г., Баранюк О. Слово і слайд у лекції: проблема синергетичного ефекту. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. № 4. С. 26–39.

260. Ключковський Б. Іван Огієнко і проблеми сучасного українського правопису. *Український правопис і наукова термінологія : проблеми норми та сучасність*. Львів, 1997. 49 с.

261. Князян М. О. Самостійно-дослідницька робота як засіб підготовки студентів до розв'язання проблемних ситуацій у професійній діяльності. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znphnpu_ttmniv_2012_31_12 (дата звернення: 22.05.2019).

262. Ковальчук Н. П. Пунктуаційна грамотність як складова формування мовної особистості. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Психологія і педагогіка. 2014. Вип.29. С. 41–43.

263. Ковтюх С. Л. Репетитор (як навчитися грамотно писати) : Навчальний посібник з практичного курсу української мови. Кіровоград : Центрально-Українське видавництво, 2004. 460 с.

264. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. Київ : Вища школа, 1990. 246 с.

265. Козачук Г. О., Шкурятяна Н. Г. Практичний курс української мови : навчальний посібник для вузів. Київ : Вища школа, 1993. С. 28–29.

266. Коломійченко О. Ф. Навчання української орфографії в умовах близькоспорідненого білінгвізму (5–7 кл.) : дис ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 1991. 170 с.

267. Коменски Ян Амос. Велика дидактика / Я. А. Коменски ; съст. Б. Ангелова, Л. Коспартова. София : Факултет по начална и педучилищна педагогика : Университетско изд-во «Св. Климент Охридски», 2007. 307 с.

268. Компетентнісний підхід у сучасній українській освіті : світовий досвід та українські перспективи / Під заг. ред. О. Овчарук. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.

269. Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : веб-портал органів виконавчої влади України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> (дата звернення 29.04.2019).

270. Концепція мовної освіти (12-річна школа) URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/ (дата звернення: 22.06.2019).

271. Концепція Нової української школи. URL: <https://www.kmu.gov.ua/...Ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення 29.04.2019).

272. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita> (дата звернення: 22.06.2018).

273. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvit/> (дата звернення 29.04.2019).

274. Копусь О. А. Організація науково-дослідницької діяльності студентів у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури. *Українська мова і література в школах України*. 2015. № 3. С. 10–12.

275. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі : монографія. Одеса : ТОВ Лерадрук, 2012. 429 с.
276. Корицька Г. Р. Використання вебквест технології у навчанні учнів української мови на засадах діяльнісного підходу. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 65. № 3. С. 66–75.
277. Корф А. Н. Первоначальное правописание. Санкт-Петербург, 1882. 48 с.
278. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. Москва : Наука, 1988. 272 с.
279. Кот К. Ю. Історія формування пунктуаційної системи української мови. *Освіта та наука у вимірах ХХІ ст.* К., 2006.
280. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник із методики викладання української мови. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка. 2005. 306 с.
281. Кочерга О. Правопис чужомовного походження. *Критика*. 2002. Ч. 3. С. 8–10.
282. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства : підручник. 3-тє вид., стереотип. Київ : ВЦ «Академія». 2014. 304 с.
283. Кравчук О. М. Методика вдосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту в студентів філологічного факультету: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Херсонський державний університет, Херсон, 2013. 210 с.
284. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика. Москва : Академия, 2007. 352 с.
285. Краткий словарь иностранных слов / С. М. Локшина. Москва : Русский язык, 1989. С. 247.
286. Кремень В. Г. Підготовка вчителя в умовах переходу загальноосвітньої школи на новий зміст, структуру і 12-річний термін навчання. *Вища школа*. 2003. № 1. С. 3–11.
287. Кривильова О. А. Формування у майбутніх вчителів готовності до

самостійної творчої діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2006. 24 с.

288. Кримський А. Ю. Нарис історії українського правопису до 1927 р. *Записки історико-філологічного відділу УАН*. Київ, 1929. Кн. XXXV. С. 175–186.

289. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников : Книга для учителей и кл. руков. Москва : Просвещение, 1976. 303 с.

290. Крутий К. Л. Термінологічне поле інновацій в дошкільній освіті. URL: <http://ukrdeti.com/terminologichne-pole-innovacij-v-doshkilnij-osviti/> (дата звернення: 10.11.2018).

291. Кубайчук В. П. Хронологія мовних подій в Україні (Зовнішня історія української мови). Київ : К.І.С., 2004. 168 с.

292. Куземська Н. Нове в новому «Українському правописі». URL: http://vlp.com.ua/files/07_38.pdf. (дата звернення: 22.07.2018).

293. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : підручник. Київ : Знання, 2007. 447 с.

294. Кузьмінський А. І., Омеляненко С. В. Технологія і техніка шкільного уроку : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 335 с.

295. Кулик О. Д. Мовленнєвий розвиток учнів 5–9 класів закладів загальної середньої освіти в процесі навчання словотвірної системи української мови : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2018. 474 с.

296. Купчинський О. А. Церковнослов'янська мова. *Записки перекладацької майстерні 2000–2001*. Львів : Видавничий центр Львів. нац. ун-ту імені І. Франка, 2002. 378 с.

297. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання : Умови застосування. Дистанційний курс : навчальний посібник. 3 вид. / за ред. В. М. Кухаренко. Харків : НТУ «ХПІ», «Торсинг», 2002. 320 с.

298. Кухарчук І. О., Кухарчук Р. П. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у мовній освіті вчителя-словесника. *Науковий*

299. Куцевол О. М. Креативний підхід до організації позааудиторної роботи студентів у системі професійно-методичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. URL: <http://library.vspu.net/jspui/bitstream/123456789/63/1/003.pdf> (дата звернення: 22.05.2019).

300. Кучеренко І. А. Лінгводидактичні принципи організації сучасного уроку української мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2012. Вип. 31. С. 182–185.

301. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в середній школі : монографія. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2014. 410 с.

302. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі : дис.. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Херсонський державний університет. Херсон, 2015. 560 с.

303. Кучеренко І. А. Філософсько-методологічні засади сучасної мовної освіти. *Українська мова і література в школі*. 2016. № 2. С. 23–26.

304. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі : теорія і практика : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 420 с.

305. Кучерук О. А. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактика. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 3. С. 10–14.

306. Кучерук О. А. Соціокультурний розвиток учнів як лінгвометодична проблема. *Українська мова і література в школі*. 2014. № 2 (112). С. 2–7.

307. Лайфхаки із української мови. *EdEra* : веб-сайт. URL: <https://bit.ly/2TGcG3Q>. (дата звернення 03.12.2019).

308. Лактионова Е. Б. Модель психологической экспертизы образовательной среды и ее эмпирические показатели *Психологическая наука и образование* : электронный журн. URL: www.psyedu.ru (дата звернення: 25.07.2018).

309. Левина Л. М. Организация самостоятельной работы студентов в условиях перехода на двухуровневую систему высшего профессионального образования. Новгород, 2010. 96 с. URL: <http://www.unn.ru/books/met.files/LevinaLM.pdf>. (дата звернення 03.12.2019).

310. Левківський М. В. Історія педагогіки. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. 189 с.

311. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. Москва : Смысл, 1999. 287 с.

312. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 57–72.

313. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.

314. Лернер И. Я., Скаткин М. Н. Методы обучения. *Дидактика средней школы* / под. ред. М. А. Данилова и М. И. Скаткина. Москва : Просвещение, 1975. С. 146–184.

315. Лещенко Г. П. Сучасні комунікативно зорієнтовані підходи до викладання української мови в школі. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2013. Вип. 2. С. 78–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Prpg_2013_213 (дата звернення: 22.06.2019).

316. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса : ОКФА, 1995. 80 с.

317. Литл Д., Перклова Р. Европейский языковой портфель : пособие для учителей и преподавателей пед. ф-тов [пер. с англ.; под общ. ред. К. М. Ирисхановой]. Москва : МГЛУ, 2003. 72 с.

318. Локшина О. І. Дієвий інструмент забезпечення якості освіти у світі : Оцінювання навчальних досягнень учнів. *Управління освітою*. 2007. № 8. С. 8–11.
319. Локшина О. І. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.
320. Ломоносов М. В. Российская грамматика. *Полное собрание сочинений*. М., 1952. Т. VII. 867 с.
321. Лубенець Т. Г. Краткая русская грамматика. К., 1911.
322. Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. Історія української школи і педагогіки. Київ : Знання, 2003. 450 с.
323. Лякішева А. В., Вітюк В. В., Кашуб'як І. О. Кейсбук методів і прийомів критичного мислення в початковій школі. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 104 с.
324. Максименко В. Ф. Орфографічний тренажер. Харків : Торсінг, 2005. 272 с.
325. Малихін О. В. Зміст і сутність самостійної навчальної діяльності студентів: історія і сучасність. *Українська мова і література в школах України*. 2014. № 11. С. 24–28.
326. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів : теоретико-методологічний аспект : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. 307 с.
327. Мамчур Л. І. Текст як засіб формування комунікативної компетентності учнів. *Теоретична і дидактична філологія*. 2010. Вип. 8. С. 222–231.
328. Манчул Б., Олійник Г. Синтез наук як умова становлення системи сучасного наукового знання. *Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. Філософія*. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 2011. Вип. 563–564. С. 35–39.

329. Математическая статистика для психологов. t-критерий Стьюдента для одной выборки. URL: <https://www.statpsy.ru/t-student/t-test-single> (дата звернення: 20.01.2020).
330. Математические методы психологического исследования. Параметрические методы. URL : https://gymnasium42.ru/stat/Book/Data/page_2_5_4.htm (дата звернення: 20.01.2020).
331. Махмутов М. И. Современный урок. Москва : Педагогика, 1985. 184 с.
332. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навчальний посібник. К.: Академія, 2007. 360 с.
333. Мацько Л. І. Українська мова в освітньому просторі. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 607 с.
334. Мацько Л. І., Семеног О. М. Компетентнісні підходи і програмні засади в навчанні української мови в 10-12 класах середньої школи (профіль – українська філологія). *Українська мова в освітньому просторі*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 44–60.
335. Мельничайко В. Я. Творчі роботи на уроках української мови : Конструювання. Редагування. Переклад : посібник для вчителя. Київ : Рад. школа, 1984. 223 с.
336. Мельничайко В. Я., Пентилюк М. І., Рожило Л. П. Удосконалення змісту і методів навчання української мови. Київ : Рад. школа. 1982. 216 с.
337. Методика вивчення української мови в школі / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило. Київ : Рад. школа, 1987. 364 с.
338. Методика викладання у вищій школі / О. В. Малихін, І. Г. Павленко, О. О. Лаврентьєва, Г. І. Матукова. Київ : КНТ, 2014. 262 с.
339. Методика викладання української мови в середній школі : навчальний посібник. / [І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик]; за ред. І. С. Олійника. [2-ге вид.]. Київ : Вища школа, 1989. 437 с.

340. Методика викладання української мови в школі. / За ред. С. Х. Чавдарова, В. І. Масальського. Київ : Рад. школа, 1962. 372 с.
341. Методика навчання каліграфії в сучасній початковій школі / Н. М. Боднар, О. Ю. Прищепа, В. А. Трунова, І. В. Цєпова, М. І. Чабайовська. За ред. В. А. Трунової. Харків : Вид-во «Ранок», 2017. 464 с.
342. Методика навчання української мови в гімназіях : навчальний посібник. / С. О. Караман. Київ : Ленвіт, 2000. 272 с.
343. Методика навчання української мови в ДВНЗ та середніх освітніх закладах. Кредитно-модульний курс : навч.-метод. посібник / За ред. О. І. Потапенка. Київ : Міленіум, 2006. 332 с.
344. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / за ред. М. І. Пентилюк, С. О. Карамана, О. В. Карамана та ін. Київ : Ленвіт, 2005. 400 с.
345. Методика розроблення професійних стандартів. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0165-18/>(дата звернення: 20.06.2019).
346. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/rekomendatsii-1648.pdf>. (дата звернення: 20.06.2019).
347. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників для вищих навчальних закладів. URL: <http://www.zoology.dp.ua/wp-content/downloads/NMK/metodica.pdf>. (дата звернення 23.12.2019).
348. Методы статистической проверки гипотез о различии данных экспериментальных групп. Критерий t-Стьюдента для одной выборки. URL: https://www.studopedia.ru/15_38460_kriteriy-t-styudentadlya-odnoy-viborki.html (дата звернення: 20.01.2020).
349. Миртов А. В. Наше правописание. Москва : ГИЗУкр., 1923. С. 17–20.
350. Михайлов Б. Д. Петрогліфи Кам'яної могили. *Пам'ять століть*. 1997. № 3. С. 11–17.

351. Михайловская Г. Способы осмысления прочитанного текста. 36. наук. пр. : *Південний архів* : Філологічні науки. Херсон, 2003. Випуск 20. С. 164–168.
352. Мова – ДНК нації. <https://ukr-mova.in.ua/>. (дата звернення 03.12.2019).
353. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес. *Освіта України*. 2004. № 60–61. 20 серпня. С. 7–10.
354. Мозгова Н. І. Синтаксичні принципи правопису та його реалізація під час оформлення професійних документів. [http://www.doduet.edu.ua/docs//vestnik/2006/Vest_gum_2\(30\)_2006/SPM](http://www.doduet.edu.ua/docs//vestnik/2006/Vest_gum_2(30)_2006/SPM) (дата звернення: 22.01.2020).
355. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Київ, 2003. 615 с.
356. Москаленко А. А. Історія українського правопису (радянський період). Одеса, 1968. 60 с.
357. Мощний Ф. В. Аналіз непараметричних і параметричних критеріїв перевірки статистичних гіпотез. Критерії узгодження Романовського, Стьюдента і Фішера. *Теорія та методологія статистики*. 2019. № 1. С. 13–23.
358. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі. Київ : Центр учбової літератури, 2007. 232 с.
359. Нагрибельна І. А. Самостійна робота з методики навчання української мови як складова професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2011/4_2011/1.pdf С. 276–280. (дата звернення: 14.12.2019).
360. Нагрибельна І. А. Удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів засобом самостійної роботи. *Science Rise*. 2015. № 3/1(8). С. 71–76.
361. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Херсонський державний університет. Херсон, 2016. 483 с.

362. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон : ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. 310 с.

363. Найголовніші правила українського правопису. Київ : Українська академія наук, 1921. 16 с.

364. Науменко В. П. Загальні принципи українського правопису. Київ : Українська школа, 1917. 20 с.

365. Національна доктрина розвитку освіти : затверджена Указом Президента України від 17.04.2002 р. № 347. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/347/2002> (дата звернення 29.04.2019).

366. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки. URL: http://oneu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/11/nsro_1221.pdf (дата звернення 29.04.2019).

367. Національний освітній глосарій : вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

368. Николин М. М. Формування орфографічних умінь і навичок в умовах диференційованого вивчення української мови : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 1996. 171 с.

369. Нищета В. А. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури : навч. посібник. Харків : Основа, 2009. 153 с.

370. Нікітіна А. В. Лінгводидактична модель опанування технологій педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3702. (дата звернення: 20.09.2019).

371. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Херсонський державний університет. Херсон, 2013. 490 с.

372. Нікітіна А. В. Педагогічний дискурс учителя-словесника : монографія. Київ : Ленвіт, 2013. 338 с.

373. Німчук В. В. Граматика М. Смотрицького – перлина давнього

мовознавства. URL: <http://litopys.org.ua/smotrgram/sm01.htm> (дата звернення 29.04.2019).

374. Німчук В. В. Дещо про графіку та правопис як елементи етнічної культури. *Мовознавство*. 1991. № 3. С. 17–23.

375. Німчук В. В. Періодизація та напрямок дослідження генезису та історії української мови. *Мовознавство*. 1997. № 6. С. 17–23.

376. Німчук В. В. Проблеми українського правопису XX – початку XXI ст. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2002. 116 с.

377. Німчук В. В. Історія українського правопису : XVI–XX ст. Київ : Наукова думка, 2004. 569 с.

378. Німчук В. В. Систематичний підручник церковнослов'янської мови «Граматика словенска» Л. Зизанія. URL: <http://litopys.org.ua/zyzgram/zy01.htm> (дата звернення: 22.07.2016).

379. Нова українська школа : концептуальні засади реформування середньої школи. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 22.03.2020)

380. Новий тлумачний словник української мови. URL: <https://www.academia.edu> (дата звернення 29.04.2019).

381. Новиков А. М. Методология учебной деятельности. Москва : Эгвес, 2005. 176 с.

382. Овсієнко Л. М. Основні підходи до засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей педагогічних університетів. *Теоретична і дидактична філологія*. Переяслав-Хмельницький, 2012. Вип. 12. С. 85–90.

383. Овсієнко Л. М. Теоретичні основи навчання лінгвістики тексту студентів філологічних спеціальностей на засадах компетентнісного підходу : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2017. 354 с.

384. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики*. Київ : «К.І.С.», 2003. С. 13–41.

385. Огієнко І. І. Історія українського друкарства. Київ : Наша культура і наука, 2007. 536 с.

386. Огієнко І. І. Нариси з історії української мови: Система українського правопису : популярно-науковий курс з історичним освітленням. Варшава, 1927, 216 с.

387. Огієнко І. І. Старослов'янська мова в вищій школі : Чергові завдання вивчення старослов'янської мови. *Наша культура*. 1936. Кн. 4 (13). Львів, 1936. 13 с.

388. Огієнко І. І. Нариси з історії української мови: система українського правопису; поп.-наук. курс з істор. освітленням. Вид. 2-ге. Вінніпег : Накладом т-ва «Волинь», 1990. 216 с.

389. Огієнко І. І. (Митрополит Іларіон). Історія української літературної мови / упряд., авт. іст.-біогр. нариса та приміт. М. С. Тимошик. Київ : Либідь, 1995. 296 с.

390. Огієнко І. І. Історія українського друкарства. Київ : Наша культура і наука, 2007. 536 с.

391. Оксфордской толковый словарь по психологии / Под ред. А. Ребера. 2002. 862 с.

392. Оксфордський словник. Тлумачний словник англійської мови. Оксфорд. URL: <https://clasno.com.ua>. (дата звернення: 03.03.2017).

393. Оліяр М. П. Підготовка майбутніх учителів до здійснення когнітивного підходу в методиці навчання української мови. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2009. Випуск 52. С. 328–330.

394. Оліяр М. П. Комунікативно-діяльнісний підхід як основа формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 17 :*

Теорія і практика навчання та виховання. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. Вип. 20. С. 141–148.

395. Оліяр М. П. Теорія і практика формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів : монографія. Івано-Франківськ : СІМІК, 2015. 476 с.

396. Омельчук С. А. Практикум з правопису української мови : система дослідницьких вправ : навч. посібник. Київ : Грамота, 2009. 224 с.

397. Омельчук С. А. «Підхід до навчання» як базова категорія сучасної лінгводидактичної науки. *Українська мова і література в школі.* 2013. № 2. С. 2–8.

398. Омельчук С. А. Принципы обучения морфологии украинского языка в современной школе на основе исследовательского подхода. *Педагогический журнал.* Москва : АНАЛИТИКА РОДИС, 2013. № 3–4. С. 42–57.

399. Омельчук С. А. Навчання морфології української мови на засадах дослідницького підходу : теорія і практика : монографія. Київ : Генеза, 2014. 368 с.

400. Омельчук С. А. Сучасна українська лінгводидактика : норми в термінології і мовна практика фахівців : монографія. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2019. 356 с.

401. Онищук В. О. Психолого-педагогическая характеристика процесса усвоения навыков и учений. *Дидактика современной школы* : пособие для учителей. К., 1987. 350 с.

402. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

403. Освіта протягом життя : світовий досвід і українська практика. Аналітична записка / Національний інститут стратегічних досліджень. URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/> (дата звернення: 01.03.2019).

404. Основні зміни в новій редакції українського правопису (2019). URL: <http://kreschatic.kiev.ua/ua/4723/news/1569244216.html>. (дата звернення: 10.06.2019).
405. Остапенко Н. М. Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ : монографія. Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. 330 с.
406. Остапенко Н. М., Симоненко Т. В., Руденко В. М. Технологія сучасного уроку української мови : навч. посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2011. 248 с.
407. Павловский А. П. Грамматика малороссийскаго наречія. Санкт-Петербург, 1818. 168 с.
408. Пазяк О. М., Кисіль Г. Г. Українська мова і культура мовлення : навч. посібник. Київ : Вища пік, 1995. 239 с.
409. Пазуняк Н. Проблеми, пов'язані з мовними стандартами в Україні. *Про український правопис і проблеми мови*: Збірник доповідей мовної секції 16-ої річної конференції української проблематики НТШ. Нью-Йорк-Львів. 1997.
410. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 45 с.
411. Паламарчук Є. П., Андрієвський І. Ю. Зорі Трипілля. URL: <http://www.zori.dokladno.info/tereni-dukhovnikh-ta-ntelektualnikh-nadban/trip-lske-pismo-2.html3> (дата звернення 29.04.2019).
412. Палійчук О. М. Методика навчання каліграфічного письма. Чернівці : Букрек, 2010. 334 с.
413. Памятники литературы Древней Руси. Москва, 1978. С. 26–27.
414. Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2000. 384 с.
415. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Просвещение, 1988. 479 с.

416. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров и др. Т. 4. Москва : Советская энциклопедия, 1966. С. 14–19; 362–363.
417. Педагогіка вищої школи. / За ред. З. Н. Курлянд. Київ : Знання, 2007. 495 с.
418. Пентиліук М. І., Нікітіна А. В., Горошкіна О. М. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–7.
419. Пентиліук М. І., Окунович Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах : навчальний посібник. Київ : «Ленвіт», 2006. 134 с.
420. Пентиліук М. І., Горошкіна О. М., Нікітіна А. В. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови. *Українська мова і література в школі*. 2006. № 1. С. 15–20.
421. Пентиліук М. І., Гайдаєнко І. В., Красножан Ж. В., Митрофанова О. Г., Окунович Т. Г., Андрієць О. М. Навчально-методичні матеріали для проведення тестового контролю студентів з дисциплін мовознавчого та лінгводидактичного циклів для студентів I–V курсів денної, заочної та екстернатної форми навчання інституту філології та журналістики. Херсон : Вид-во ХДУ, 2008. 200 с.
422. Пентиліук М. І., Гайдаєнко І. В., Окунович Т. Г. та ін. Навчально-й науково-дослідна робота студентів-філологів (реферат, курсова, випускна робота з української мови та методики її навчання) : навчально-методичний посібник для студентів. Київ : Ленвіт, 2010. 120 с.
423. Пентиліук М. І. Психологічні й дидактичні основи навчання української мови. *Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах : модульний курс*. Київ : Ленвіт, 2011. С. 52–64.
424. Пентиліук М. І. Текстоцентричний аспект формування риторичних умінь і навичок учнів. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики* : зб. статей. Київ : Ленвіт, 2011. С. 96–108.
425. Пентиліук М. І. Когнітивно-комунікативна модель удосконалення професійної культуромовної компетентності студентів філологічного

профілю. *Наукові записки. Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2013. Вип. 40. С. 157–162.

426. Пентиліук М. І. Актуальні проблеми української лінгводидактики в дослідженнях учених-методистів. *Дивослово*. 2016. № 9. С. 23–27.

427. Перепелиця С. В. Вебквест як засіб створення розвивального середовища на сучасному уроці української мови і літератури та у позаурочній роботі. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 10. С. 40–43.

428. Персональний сайт Сергія Омельчука : веб-сайт. URL: <https://omelchuk.ks.ua> (дата звернення 03.12.2019).

429. Петренко В. П. Стандарти вищої освіти у контексті Болонського процесу : історія, сучасний стан, перспективи (До 10-річчя впровадження стандартів вищої освіти в Україні). *Болонський процес в Україні. Частина перша : Проблеми освіти*. 2005. Вип. 45. С. 66–107.

430. Петров А. В. Компетентностно-деятельностный подход в системе современного образования: рекомендации международной научно-практической конф. Горно-Алтайск : РМНКО, 2010. 35 с. URL: <http://amnko.ru/Inform/rewenie%20konferencii.pdf>. (дата звернення: 15.06.2019).

431. Пещак М. М. Стил ь ділових документів XIV ст. Київ : Наукова думка, 1979. 264 с.

432. Пещак М. М. Формальні ознаки членування тексту грамот. *Стил ь ділових документів XIV ст.* Київ : Наукова думка, 1979. С. 65–79.

433. Пехота О. М., Єрмакова І. П. Основи педагогічних досліджень : від студента до наукової школи : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Іліон, 2011. 340 с.

434. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теоретико-экспериментальное исследование. Москва : Педагогика, 1980. 270 с.

435. Півторак Г. П. Українці : звідки ми і наша мова. Київ : Наукова думка, 1993. 198 с.

436. Підласий І. П. Критерії ефективності сучасного уроку. Київ : Педагогічна думка. 2003. 127 с.
437. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва : Наука, 1972. 312 с.
438. Плахотнюк О. О. Європейське мовне портфоліо та його використання у підготовці майбутніх спеціалістів. URL: pedagogika.at.ua/_fr/7/6128470.doc
439. Плиско К. М. Принципи, методи і форми навчання української мови. Теоретичний аспект. Харків : Видавнича група «Основа», 1995. 240 с.
440. Плиско К. М. Українська орфографія в таблицях і завданнях : Навч. посібник. Харків : «Скорпіон», ХДПУ ім. Г. С. Сковороди, 2004. 104 с.
441. Плющ М. Я., Бевзенко С. П., Грипас Н. Я. Сучасна українська літературна мова. Київ : Вища школа, 1994. 413 с.
442. Плющ М. Я., Грипас Н. Я. Українська мова : довідник. Київ : Рад. школа. 1990. 255 с.
443. Побірченко Н. А. Наука і практика компетентнісного виміру особистісного зростання учнівської молоді. *Компетентнісний вимір особистісного зростання учнівської молоді: теорія, практика, досвід* : Праці Всеукр. наук.-практ. конф. (Дніпрорудне, 10–11 квіт. 2012). Запоріжжя, 2012. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/2855> (дата звернення: 20.12.2017).
444. Повість минулих літ. URL: <http://ukrclassic.com.ua/katalog/usna-narodna-tvorchist-ta-davnya-ukrajinska-literatura/1262-povist-minulikh-lit> (дата звернення: 29.04.2019).
445. Подласый И. П. Педагогика. Москва : Просвещение; Гуманитарный изд. центр «Владос», 1996. 432 с.
446. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов: в 2 кн. Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.
447. Подласый И. П. Педагогика. Москва : Высшее образование, 2007. 540 с.

448. Полат Е. С. Метод проектов на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 2000. № 2. С. 3–10.
449. Полат Е. С. Что такое проект : типология проектов. *Открытый урок*. 2004. № 5–6. С. 10–17.
450. Положення про дистанційне навчання. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13> (дата звернення: 22.05.2019).
451. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93> (дата звернення: 22.05.2019).
452. Положення про організацію навчального процесу у Східноєвропейському національному університеті імені Лесі Українки. URL: <https://ed.eenu.edu.ua/documents/type/normatyvni-dokumenty-snu-imeni-lesi-ukrayinky>(дата звернення: 10.12.2019).
453. Полякова О. В. Методы и способы повышения точности измерений. 2011. URL: <http://www.kipia.info/publication/metodyi-i-sposobyi-povyisheniya-tochnosti-izmereniy-chast-pervaya>. (дата звернення: 20.01.2020).
454. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ : Видавництво А.С.К., 2004. 192 с.
455. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання. Київ, 2007. 144 с.
456. Пометун О. І. Реалізація компетентнісного і діяльнісного підходів у сучасному підручнику історії. *Український педагогічний журнал*. 2015. № 2. С. 146–156.
457. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2006. 192 с.
458. Пономарів О. Д. Невмотивовані розбіжності українського правопису. *Сучасність*. 1998. № 4. С. 126–128.
459. Пономарів О. Д., Різун В. В., Шевченко Л. Ю. Сучасна українська мова. Київ : Либідь, 2001. 400 с.

460. Пономарів О. Д. Український правопис у запитаннях і відповідях. *Українська мова*. 2002. № 4. С. 107–114.
461. Пономарів О. Д. Український правопис : зміни майже без змін. *Теле- та радіожурналістика*. 2019. Випуск 18. С. 323–324.
462. Пономарьова К. І. Нестандартні форми організації навчання української мови в початкових класах. *Початкова школа*. 2015. № 12. С. 1–6.
463. Попова Л. О. Принципи формування текстотворчих умінь учнів старшої школи. *Українська мова і література в школі*. 2018. № 3. С. 22–25.
464. Попова О. А. Когнітивний підхід до розвитку граматично правильного мовлення майбутніх учителів у двомовному середовищі. *Педагогічні науки / наук. ред. Барбіна Є. С. та ін. Херсон, 2006. Вип. 43. С. 332–337.*
465. Попова О. А. Когнітивно-комунікативний підхід до роботи над граматичними нормами української мови. *Українська мова і література в сучасній школі*. 2012. № 1. С. 72–75.
466. Попович А. С. Лінгвоекологічний принцип навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2017. № 3. С. 304–310.
467. Попович А. С. Методична система навчання стилістики майбутніх учителів української мови і літератури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2018. 678 с.
468. Поставний В. В., Поставна О. О. Практикум з правопису української мови. Орфографія. Пунктуація: Збірник тестових завдань. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2005. 48 с.
469. Про вищу освіту : Закон України URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/1556-18.pdf>. (дата звернення: 22.01.2018).

470. Про національну програму інформатизації : Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80> (дата звернення: 22.06.2018).

471. Про освіту : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19.pdf>. (дата звернення: 22.01.2018).

472. Потапенко О. І., Кожуховська Л. П., Товкайло Т. І., Чубань Т. В. Лінгводидактика : навч. посіб. для студ. філолог. спец-й ВНЗ. Київ : Міленіум, 2005. 401 с.

473. Правила русской орфографии и пунктуации. Москва, 1956. 224 с. URL: <https://astro.ins.urfu.ru> (дата звернення 29.04.2019).

474. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посіб. / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь; за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. Київ : «АКМЕ ГРУП», 2015. 250 с.

475. Пригожин И. Сетевое общество. *Социс*. 2008. № 1. С. 24–27.

476. Приступа Г. Н. Основы методики орфографии в средней школе. Рязань, 1973. 218 с.

477. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова КМУ від 23.11.2011 р. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>. (дата звернення 29.04.2019)

478. Проєкт Концепції мовної освіти в Україні. URL: <https://osvita.ua/news/13252>. (дата звернення: 20.09.2019).

479. Проєкт положення про електронні освітні ресурси. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/1041> (дата звернення 23.12.2019).

480. Проєкт професійного стандарту за професією «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorenniya-proyekt-profstandartu-za-profesiyami-vchitel-pochatkovih-klasiv-zzso-vchitel-zzso> (дата звернення: 05.05.2020).

481. Професійна освіта : Словник / Уклад. С. У. Гончаренко та ін.; За ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 390 с.
482. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2011. 389 с.
483. Професійна підготовка викладача-тьютора : теорія і методика / С. О. Сисоєва, В. В. Осадчий, К. П. Осадча. Київ; Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. 280 с.
484. Професійний стандарт «Вчитель початкових класів Нової української школи»/ URL: nus.org.ua/.../zatverdzheno-profstandart-vchytelya-rochatko (дата звернення 29.04.2019).
485. Пуцикович Ф. Ф. Уроки русского правописания. Санкт-Петербург, 1889. 62 с.
486. Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4–8 классах. / под ред. И. Галлингер, С. Львова. Москва, 1988. 144 с.
487. Райська Л. Г. Підвищення орфографічної грамотності учнів у процесі вивчення української мови в 10–11 кл. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1991. 175 с.
488. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти : монографія. Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
489. Родигіна І. В. Компетентнісний підхід в освіті : синергетичний вимір. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. 2014. № 1. С. 44–49.
490. Розвиток науки та трансформація суспільства : концепція для України : Постанова президії Академії наук України № 151 від 03.06.1992. URL: <http://www1.nas.gov.ua/infrastructures/Legaltexts/nas/1992-2001/regulations/> (дата звернення: 01.12.2018).
491. Documents/920603_151.pdf (дата звернення: 01.12.2018).
492. Розділові знаки роблять повідомлення нещирими. URL: <http://openchannel.kiev.ua>. (дата звернення: 05.07.219).

493. Романов І. Р. Метод кейсів : перспективи використання у навчанні майбутніх правознавців англійської мови. *Молодий учений*. 2017. № 10 (50). С. 529–534.
494. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва : Учпедгиз, 1946. 485 с.
495. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. Москва : 1997. 463 с.
496. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 713 с.
497. Русанівський В. М. Нове в українському правописі. Київ, 1962. 36 с.
498. Русанівський В. М. Джерела розвитку східнослов'янських літературних мов. Київ : Наукова думка, 1985. 231 с.
499. Русанівський В. М. Історія української літературної мови. Київ: АртЕк, 2001. 392 с.
500. Руска правопись зі словарцем / К. Беднарского. Львів : Наукове товариство імені Т. Шевченка, 1904. 152 с.
501. Рускуліс Л. В. Урахування проблемності навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. Будапешт, 2014. II (9), Issue 19. С. 115–119.
502. Рускуліс Л. В. Дистанційне навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови: переваги та недоліки. *Матеріали міжнародної наук.-практ. конф., присвяченої 75-річчю Ізмаїльського державного гуманітарного університету (15–17 жовтня, 2015)*. Том I: Історія. Економіка. Педагогіка. Ізмаїл : РВВ ІДГУ; «СМИЛ», 2015. С. 256–258.
503. Рускуліс Л. В. Види навчально- та науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя української мови та шляхи їх упровадження в навчальний процес. *Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф, «Актуальні*

проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи» (Херсон, 07–08 квітня, 2016). Херсон : ХДУ, 2016. С. 138–141.

504. Рускуліс Л. В. Особливості організації дослідницької діяльності майбутніх учителів української. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки* : збірник наукових праць. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. Випуск 2 (53), травень. С. 154–159.

505. Рускуліс Л. В. Види самостійної підготовки майбутнього вчителя української мови в методичній системі. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон, 2017. Випуск LXXVIII. Том 1. С. 83–88.

506. Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін : монографія. Миколаїв, 2018. 419 с.

507. Рускуліс Л. В. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Херсон, 2019. 544 с.

508. Рускуліс Л. В. Шляхи організації самостійної роботи в системі підготовки учителів української мови. *Електронне наукове видання «Науковий вісник Донбасу». Педагогічні науки.* URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN22/13rlvuum.pdf> (дата звернення: 22.05.2019).

509. Савченко І. С. Історичні витoki української пунктуації. Київська старовина. 2006. № 5. С. 58–65.

510. Савченко І. С. Історичний шлях української пунктуаційної системи. *Мовознавчий вісник* : збірник наукових праць. Випуск 12–13. Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького. Черкаси : Видавництво ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2011. С. 284–291.

511. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підручн. для студ. пед. факультетів. Київ : Генеза, 2002. 368 с.

512. Савченко О. Я. Компетентнісний підхід у сучасній вищій школі. *Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 3. URL: http://intellect_invest.org.ua/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_16/ (дата звернення: 19.06.2019).
513. Свенціцький І. С. Західноукраїнські грамоти XIV–XIV ст. *Питання українського мовознавства*. Львів, 1968. 111 с.
514. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : Учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
515. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. 816 с.
516. Семеног О. Академічна лекція як професійний комунікативний Феномен. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. Вип. 1. Київ, Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. С. 113–121.
517. Семеног О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1», 2005. 404 с.
518. Семеног О. М. Університетська лекція крізь призму традицій і сьогодення. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 7. С. 47–50.
519. Семеног О. М. Академічна лекція як професійний комунікативний Феномен. *Естетика і етика педагогічної дії* : зб. наук. пр. Вип. 1. Київ, Полтава : ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2011. С. 113–121.
520. Семеног О. М., Земка О. І. Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників : теорія і практика : монографія. Суми : Ніко, 2014. 254 с.
521. Сердюк М. В. Методичні позиції навчання орфографії у процесі роботи над зв'язним висловлюванням учнів молодшого шкільного віку. *Молодий вчений*. 2014. № 1 (04), січень. С. 123–127.
522. Симоненко Т. В. Реалізація у ВНЗ основних принципів навчання. *Українська мова і література в школі*. 2002. № 8. С. 53–55.

523. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія. Черкаси, 2006. 371 с.
524. Симоненко Т. В. Педагогічні умови науково-дослідницької роботи студентів-філологів у ВНЗ. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 3. С. 37–39.
525. Симоненкова Л. М. Орфоепія та орфографія на уроках фонетики у 5 кл. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1958. 286 с.
526. Синергетика і творчість / за ред. В. Г. Кременя. Київ : Ін-т обдаров. дитини. 2014. 312 с.
527. Сисоєва С. О., Батечко Н. Г. Вища освіта України : реалії сучасного розвитку. Київ : ВД ЕКМО, 2011. С. 241–251.
528. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання. Київ : Європ. ун-т, 2004. 127 с.
529. Скаб М. В. Церковнослов'янська мова української редакції : історія виникнення та функціонування, графіка, орфографія, фонетика, лексика. Чернівці : Видавничий дім «Родовід», 2013. 340 с.
530. Складні питання сучасного українського правопису / Горпинич В. О., Грищенко А. П., Єрмоленко С. Я., Масенко Л. Т., Русанівський В. М. Київ : Наукова думка, 1980. 223 с.
531. Скопненко О. І. Український правопис : традиції і сучасність (малі штрихи до великої історії). *Вісник НАН України*. 2020. № 3. С. 78–87.
532. Скрипник М. І. Мистецтво бути педагогом : зб. тренінг. занять. Київ: Вид. дім «Шкіл. Світ» : Вид. Л. Галіцина, 2006. 112 с.
533. Скуратівський Л. В. Інформаційні технології як засіб мовленнєвого розвитку учнів у процесі навчання української мови в основній школі. *Українська мова і література в школі*. 2005. № 4. С. 7–10.
534. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

535. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. Київ : Вища школа, 2005. 239 с.
536. Словник іншомовних слів / Уклад. Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000.
537. Словник іншомовних слів. URL: <https://www.jnsn.com.ua/cgi-bin>. (дата звернення 29.04.2019).
538. Словник української мови / Кер. В. В. Німчук та ін. / Відп. ред. В. В. Жайворонок. Київ : ВЦ «Просвіта», 2016. 1320 с.
539. Словник української мови XVI – першої пол. XVII ст. Львів, 1994. Вип. 1. 153 с.
540. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1971. Т. 2. 550 с.
541. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1973. Т. 4. 840 с.
542. Словник української мови : в 11 т. Київ : Наукова думка, 1978. Т. 9. 916 с.
543. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.
544. Смаль-Стоцький С., Гартнер Ф. Граматика руської мови. 3-тє вид., переробл. Відень : [б. в.], 1914. 205 с.
545. Соболь Л. І. Актуалізація проблеми становлення системи пунктуаційних знаків: походження, статус, функції. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). 2017. Вип. 7. С. 121-130.
546. Современные образовательные технологии / кол. авт.; под ред. Н. В. Бордовской. Москва : КНОРУС, 2013. 432 с.
547. Солодюк Н. В. Формування проектної діяльності студентів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2013. № 13 (272). Ч. I. С. 210–215.
548. Срезневский И. И. Палеографические заметки. *Труды I археологического съезда*. Москва, 1874. Т. 1. С. CXV, CXVIII.

549. Струганець Л. В. Інтерактивний навчально-методичний комплекс з «Культури мови» у системі Moodle. Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм. Рівне-Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. С. 15–20.

550. Сухомлинський В. О. Слово про слово. Вибрані твори: В 5 т. Т. 5. Київ : Рад. школа, 1977. 639 с.

551. Сухомлинський В. О. Сто порад учителеві. Вибрані твори : в 5 т. Київ : Рад. школа, 1976–1980. Т. 2. С. 418–654.

552. Сучасна українська літературна мова / За заг. ред. А. П. Грищенка. Київ : Вища школа, 1997. С. 3–10.

553. Сучасна українська літературна мова : Підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.; За ред. М. Я. Плющ. 7-те вид., стер. Київ : Вища школа, 2009. 430 с.

554. Сучасна українська літературна мова : [підручник для студентів вузів, які вивчають дисципліну «Сучасна українська літературна мова»] / [М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін.] ; за ред. М. Я. Плющ. Київ : Вища школа, 1994. 415 с.

555. Сучасна українська літературна мова : Підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін.; за ред. А. П. Грищенка. 3-тє вид., допов. Київ : Вища школа, 2002. 439 с.

556. Сучасна українська літературна мова. Фонетика / за ред. І. К. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1968. 435 с.

557. Сучасна українська мова : Довідник/ О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономаріва. Київ : Либідь, 1993. 336 с.

558. Сучасна українська мова : Підручник / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономарева. 3-є вид., перероб. Київ : Либідь, 2005. 488 с.

559. Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розподіли : Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології. / Укладач М. М. Горонескуль. Харків : УЦЗУ, 2009. 90 с.

560. Терепищий С. О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) : монографія. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. 197 с.
561. Терещук Г. В. Індивідуалізація навчання в контексті ідей концепції нової української школи. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка*. 2017. № 2. С. 6–16. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_red_2017_2_3 (дата звернення 01.03.2019).
562. Терлак З. М. Пунктуаційний словник-довідник. Львів : Апріорі, 2019. 396 с.
563. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти» / за наук. ред. Є. Чернишової. Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с.
564. Тимченко Є. К. Українська грамати́ка. Київ, 1907. Ч. 1. 168 с.
565. Товканець Г. В. Університетська освіта : навчально-методичний посібник / укладач Г. В. Товканець. Київ : Кондор, 2001. 182 с.
566. Товканець Г. В. Особливості застосування кейс-методу у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2011. Вип. 20. С. 148–150.
567. Томсон А. И. Общее языкознание. Одесса : Энциклопедическая типография, 1906. 404 с.
568. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва : ООО АСТ, 2002. 557 с.
569. Тоцька Н. І. Сучасна українська літературна мова. Фонетика, орфоепія, графіка, орфографія. Київ : Вища школа, 1981. 183 с.
570. Тренажер із правопису української мови : веб-сайт. URL: <https://webpen.com.ua/>. (дата звернення 03.12.2019).
571. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи. Київ : Кондор, 2001. 628 с.
572. Узнадзе Д. Н. Психологические исследование. Москва : Наука, 1996. 330 с.
573. Українська мова : Орфографія. Орфоепія : Тестові завдання:

навч. посіб. / За ред. М. Л. Микитин-Дружинець. Київ : ВЦ «Академія», 2009. 336 с.

574. Українська мова у ХХ сторіччі: історія лінгвоциду / За ред. Л. Масенко. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2005. 402 с.

575. Українська орфографія : правила, вправи, тести : новий правопис / О. Б. Дрозд. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2020. 104 с.

576. Український правопис (2019). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/ukrayinskij-pravopis-2019> (дата звернення 03.06.2019).

577. Український правопис : Харків : Держвидав України, 1928. 103 с.

578. Український правопис. Харків–Київ : Радянська школа, 1933. 95 с.

579. Український правопис. Київ : Укр. держ. в-во, 1946. 179 с.

580. Український правопис. Київ : В-во АН УРСР, 1960. 272 с.

581. Український правопис. Київ : Наукова думка, 1990. 239 с.

582. Український правопис. Київ : Наукова думка, 1993. 240 с.

583. Український правопис. Київ : Наукова думка, 1996. 266 с.

584. Український правопис. Київ : Наукова думка, 1997. 236 с.

585. Український правопис. Київ : Наукова думка, 1998. 236 с.

586. Український правопис. Київ : Наукова думка, 2000. 240 с.

587. Український правопис : Проект / За ред. В. М. Русанівського. Київ, 2003. 168 с.

588. Український правопис : проєкт найновішої редакції / За ред. В. В. Німчука. Київ : Наукова думка, 1999. 340 с.

589. Український правопис : так і ні : Обговорення нової редакції «Українського правопису» / Ред.-упор. О. О. Тараненко. Київ : УНВЦ «Рідна мова», «Довіра», 1997. 181 с.

590. Урсул А. Синергетика и ноосферный подход. *Синергетика и управление*. Москва : РаГС, 2001. С. 114–128.

591. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения. Москва : Учпедгиз, 1945. С. 206–450.
592. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори. Київ : Рад. школа, 1949. 237 с.
593. Ушинський К. Д. Рідне слово. Твори в 6 томах. Т. 1. Київ : Рад. школа, 1954. С. 101–149; 203–440; 486–509.
594. Фаріон І. Д. Історико-психологічний аспект нашого правопису. *Поступ.* 2001. 27-28 лютого. С. 4.
595. Фаріон І. Д. Правопис – корсет мови? (Український правопис як культурно-історичний вибір). Львів : Свічадо, 2004. 121 с.
596. Фасоля А. М. Літературна освіта: компетенції, компетентності, знання, уміння і навички. Українська література. 2012. № 6–7. С. 26–31.
597. Фестський диск. URL: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Фестський диск](http://uk.wikipedia.org/wiki/Фестський_диск)
598. Философский словарь / под ред. И Т. Фролова. Москва : Политиздат, 1987. 588 с.
599. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. для студентів вищ. пед. закл. освіти. Тернопіль : Богдан, 2003. 136 с.
600. Фіцула М. М. Педагогіка. Київ : Академія. 2002. 528 с.
601. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. Київ : «Академвидав», 2006. 352 с.
602. Франко І. Я. Азбучна війна в Галичині 1859 р. *Твори* : У 50 т. Київ, 1986. Т. 47. С. 549-650.
603. Фролова О. А. Формирование межкультурной компетенции студентов высших учебных заведений экономического профиля в современных условиях : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2002. 297 с.
604. Функції і структура методів навчання / [Онищук В. О., Тимчишин Л. П., Федоренко І. Т. та ін.]; за ред. В. О. Онищука. Київ : Рад. школа, 1979. 159 с.

605. Хакен Г. Основные понятия синергетики. *Синергетическая парадигма : многообразие поисков и подходов*. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. С. 28–55.
606. Хворостяний І. Г. Українська мова : лайфхаки. Харків : Ранок, 2019. 288 с.
607. Химинець В. В. Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя. URL: <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>. (дата звернення: 19.06.2019).
608. Химинець В. В., Кірик М. Ю. Інновації в початковій школі. Тернопіль : Мандрівець. 2012. 312 с.
609. Ходжава З. И. К вопросу о понятии умения в советской психологии. *Вопросы психологи*. 1955. № 3. С. 3–13.
610. Хомяк И. Н. Связь в обучении орфографии и словообразования на уроках украинского языка в 5–6 классах : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.02 Киев, 1989. 197 с.
611. Хом'як І. М. Проблема формування орфографічних навичок в учнів середньої школи. *Дивослово*. 1995. № 7. С. 20–23.
612. Хом'як І. М. Наукові основи навчання орфографії в середній школі. Рівне : ППФ «Волинські обереги», 1998. 228 с.
613. Хом'як І. М. Лінгво-методичні засади навчання орфографії української мови в основній школі : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2002. 412 с.
614. Хом'як І. М. Зв'язок у вивченні орфографії зі структурними рівнями української мови: навчально-методичний посібник для здобувачів наукового ступеня і студентів української філології. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2011. 124 с.
615. Хом'як І. М. Способи і характер навчання орфографії. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*. Острог : Вид-во НаУОА, 2013. Вип. 40. С. 166–168.

616. Хом'як І. М. Орфографічна компетентність як складник формування мовної особистості». *Дивослово*. 2015. № 11. С. 2–5.
617. Хом'як І. М. Самостійна робота в системі навчальної діяльності студентів. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2016. № 1 (303). С. 90–95.
618. Хом'як І. М. Самостійна робота як компонент цілісного педагогічного процесу. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 7–8. С. 11–16.
619. Хом'як І. М. Компетентнісний підхід до навчання правопису української мови. *Українська мова і література в школах України*. 2017. № 11. С. 17–21.
620. Хом'як І. М., Каркич І. О. Компетентнісний підхід до навчання лексики в загальноосвітніх навчальних закладах. *Дивослово*. 2019. № 10. С. 2–5.
621. Хом'як І. М., Самсонюк О. О. Компетентнісний підхід до навчання синтаксису в умовах нової української школи. *Українська мова і література в школах України*. 2019. № 10. С. 3–6.
622. Хорошковая О. Н. Специфика формирования орфографических умений и навыков в условиях близкородственного двуязычия (На материале украинского языка во 2–3 классах школ с русским языком обучения) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения (украинский язык)». Киев, 1989. 170 с.
623. Христенко В. Ф. Критерії періодизації історії української літературної мови. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2009. Випуск 1. С. 172–177.
624. Христенко В. Ф., Висоцький А. В., Ткаченко Т. В. Українська морфологія та орфографія : Навч. посіб. для слухачів підготов. курсів. Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова; Республіканський навчально-науковий центр «ДІШТ» (РННЦ «ДІНІТ»), 2001. 93 с.

625. Хуторської А. В. Ключові компетенції й освітні стандарти. Відділення філософії освіти й теоретичної педагогіки РАО, Центр «Эйдос». URL: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>. (дата звернення: 20.12.2017).
626. Хюсен Т. Образование в 2000 г. : исследовательский проект. Москва : Прогресс, 1999. С. 279–309.
627. Цехмістрова Г. С. Методологія та організація наукових досліджень : навчальний посібник. 2-е видання, доповнене. Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. 352 с.
628. Чалий О. В. Синергетичні принципи освіти та науки. Київ : Національний медичний ун-т ім. О. О. Богомольця, 2000. 253 с.
629. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : Учеб. пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.
630. Черній М. М. Карти знань як засіб збільшення ефективності засвоєння навчального матеріалу учнями та їх застосування за допомогою веб-сервісів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2012. № 12. С. 87–93.
631. Чи правильно ми говоримо? Посібник Євгенії Чак : веб-сайт. URL: <https://chak-chy-pravylnno-my-hovorymo.wikidot.com> (дата звернення 03.12.2019).
632. Чуб О. О. Гроші та кредит. Інтерактивні методи викладання дисциплін. Київ : КНЕУ, 2009. 326 с.
633. Шапиро А. Б. Современный язык : Пунктуация. Москва, 1966. 296 с.
634. Шапошнікова І. М. Тенденції перебудови системи підготовки вчителя початкових класів. *Підготовка вчителя початкової школи в умовах нової парадигми освіти* : матеріали Міжнар. наук.-метод. конф., 1–2 квіт. 2004 р. Київ, 2004. С. 77–80.
635. Шахматов О. О., Кримський А. Ю. Нариси з історії української мови. К., 1924. 206 с.
636. Шевельов Ю. Український правопис і наукова термінологія: історія, концепції та реалії сьогодення. *Матеріали засідань Мовознавчої комісії та Комісії всесвітньої літератури НТШ у Львові 1994–1995 рр.* Львів,

1996. С. 19–29.

637. Шевельов Ю. Українська мова в першій половині двадцятого століття (1900-1941) : Стан і статус. Чернівці : Рута, 1998. 207 с.

638. Шевельов Ю. Нарис сучасної української літературної мови та інші лінгвістичні студії. Київ: Темпора, 2012. 664 с.

639. Шевцова Л. С. Ситуативні завдання як засіб розвитку зв'язного мовлення учнів (5–7 класи) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2002. 244 с.

640. Шевченко І. Л. Педагогічні умови підвищення ефективності особистісного та професійного самовдосконалення майбутнього вчителя. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. 2008. Вип. 74. С. 178–182.

641. Шевченко Л. Ю. Сучасна українська мова : довідник / [Л. Ю. Шевченко, В. В. Різун, Ю. В. Лисенко]; за ред. О. Д. Пономаріва. К : Либідь, 1993. С. 18.

642. Шевчук С. В., Лобода Т. М. Практикум з української мови : Модульний курс : Навч. Посібник. Київ : Алерта, 2009. 304 с.

643. Шелехова Г. Т. Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 1996. 56 с.

644. Шелехова Г. Т. Сучасні підходи до навчання рідної мови в загальноосвітній школі. *Українська мова і література в школі*. 1998. № 3. С. 33–35.

645. Шереметевский В. П. Об орфографии вообще и о письме под диктовку как упражнении элементарном в особенности. Москва, 1987. 330 с.

646. Шехавцова С. О. Технологія портфоліо як показник самоосвітньої діяльності суб'єктів педагогічного процесу. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 18(3). С. 135–144.

647. Школа української мови Івана Ющука : веб-сайт. URL: <https://ushchuk.wordpress.com> (дата звернення 03.12.2019).
648. Шкуратяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова : Навч. посібник. Київ : Літера, 2000. 688 с.
649. Шкуратяна Н. Г., Шевчук С. В. Сучасна українська літературна мова : Модульний курс : Навч. посібник. Київ : Вища школа, 2007. 823 с.
650. Шовкопляс О. І. Використання кейс-методу в процесі професійно-орієнтованого навчання англійській мові у вузі. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка*. 2013. № 14. С. 207–212.
651. Шульжук К. Ф. Синтаксис української мови: підручник. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 408 с.
652. Юрійчук Н. Д. До проблеми навчання материнської мови через призму ноосферної освіти . *Українська мова і література в школі*. 2004. № 2. С. 9–11.
653. Юрійчук Н. Д. Роль самостійної роботи у фаховому становленні майбутніх учителів-філологів. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=3675/ (дата звернення: 22.06.2018).
654. Юцявичене П. А. Методы модульного обучения. Вильнюс : М-во нар. образования ЛитССР, 1988. 55 с.
655. Ющук І. П. Правопис повинен бути стабільним, але ... *Мовознавство*. 1995. № 1. С. 10-11.
656. Ющук І. П. Практикум з правопису і граматики української мови. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2012. 288 с.
657. Ющук І. П. Українська мова. Київ : Либідь, 2005. 640 с.
658. Ющук І. П. Фонетична доцільність змін у сучасному правописі. *Стиль і текст*. 2001. № 2. С. 18-24.
659. Яворська С. Т. Формування правописних навичок учнів. *Дивослово*. 1996. № 11. С. 32–35.
660. Яворська С. Т. Формування в учнів орфографічних умінь і навичок у процесі вивчення будови слова і словотвору (на матеріалі шкіл з

російською мовою навчання) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 1997. 204 с.

661. Яворська Г. М. Прескриптивна лінгвістика як дискурс : *Мова. Культура. Влада*. Київ, 2000. 288 с.

662. Яворська С. Т. Становлення і розвиток методики навчання української мови як науки (XVI-XX ст): дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Слов'янськ, 2005. 422 с.

663. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. Москва : Сентябрь, 2000. 176 с.

664. Якунин В. А. Педагогическая психология : Учеб. пособие. Санкт-Петербург : Полиус, 1998. 639 с.

665. Ярещенко А. П. Форсований курс української мови : Навч. посіб. Харків : Вид. група «РА-Каравела», 2000. 94 с.

666. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

667. Allen I. Elaine, Seaman Jeff Going The Distance: Online Education in the U.S. 2011. Babson Survey Research Group and Quahog Research Group. 40 p.

668. Banados E. A. Blended-learning pedagogical model for teaching and learning EFL successfully through an online interactive multimedia environment. *CALICO Journal*. 2006. № 23 (3). S. 533–550.

669. Buzan T., Buzan B. The Mind Map Book: how to use radiant thinking to maximize your Brain's untapped potential. London : BBC Boks, 1993, 320 p.

670. Classtime : веб-сайт. URL: <https://www.classtime.com/uk/> (дата звернення 03.12.2019).

671. Commission on the European Communities. Analysis of in-service teacher training strategies in the countries of the European Community. Case studies and synthesis. Brussels. 1989.378 p.

672. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program–OECD (Draft).

www.kaapeli.fi/~vsvy/eaec/policy/b/DeSeCo.doc. ((дата звернення: 22.07.2017).

673. Dodge Bernie. Some thoughts About WebQuests (online). WebQuest.org. 1995. URL: http://www.webquest.org/sdsu/about_webquests.html (дата звернення: 20.05.2017).

674. Duverger J. Le français à la rencontre des autres disciplines: bénéfices mal connus de l'usage du français. *Le français dans le monde*. 2004. № 335. P. 25–27.

675. Florio-Ruane S. The Future teachers Authobiography Club: preparing educators to support Literacy Learning in Culturally Diverse Classrooms. *English Education*. 1994. Vol. 26. № 1. P. 52–67.

676. Goullier F. Council of Europe Toolsfor Language Teaching: Common European Framework and Portfolios. Paris, 2007. 129 p. URL : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/Goullier_Tools_EN.pdf>.

677. Innovation in in-service education and training of teachers. Practice and theory. Paris : OECD, 1978. 63 p.

678. Kahoot : veb-sayt. URL: <https://kahoot.com> (дата звернення 03.12.2019).

679. Little D., Perclova R. The European Language Portfolio : a guide for teachers and teacher trainers. Council of Europe. Strasbourg, 2003. 109 p. URL : http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elpreg/Source/Publications/ELPguide_teacherstrainers_EN.pdf>.

680. O'Malley, J. Michael, Valdez Pierce. Authentic assessment for English language learners. *Practical approaches for teachers*. Longman, 1996. 268 p.

681. Oliinyk T. Portfolio for Young Learners: Objectives, Structure and Types. Reaching out to Children: All-Ukrainian scientific and practical conference. Conference abstracts. Horlivka: Publishing House of Horlivka State Pedagogical Institute of Foreign Languages, 2005. P. 47–49.

682. Paulson R, Meyer A. What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*. 1991. 48 (5). P. 60–63.

683. Scales P. Teaching in the Lifelong Learning Sector. Maidenhead, England, 2013. 329 p.

684. Tom March. What webQuests Are (...really!) URL: http://old.collierschools.com/its/WQWebsite/tmarch_EdLeadership.pdf.

685. UNESCO on the World Conference on Higher Education (1998). Higher Education in the Twenty-First Century: Vision and Action. Available. URL: <http://perso.clubinternet.fr/nicol/ciret/english/charten> (дата звернення: 22.07.2018).

686. Vitiuk V. System of principles of teaching the spelling of Ukrainian language in the institutions of higher pedagogical education. *Revista stiintifica progresiva*: Inregistrată la Camera Națională a Cărții din Republica. Moldova. 2019. № 1. P. 37–41.

687. Vitiuk V. V., Danyliuk O. K. Primary school students' orphographic literacy: psychological factors. *SWorld Journal*, Issue. № 11, Vol. 8. Pedagogy, Psychology and Sociology. 2016. P. 7–10.

688. Shabarina M., Verbytska K., Vitiuk V., Shemchuk V., Saleychuk E. Development of Pedagogical Creativity of Future Teachers of Primary School By Means of Innovative Education Technologies. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2020, Volume 12, Issue 4, ISSN: 2066-7329 | e-ISSN: 2067-9270. No. 2, 2020. pp. 32–41.

ДОДАТКИ

Додаток А

Відомості про апробацію результатів дисертації

Назва конференції, семінару	Місце проведення	Дата проведення	Форма участі
Міжнародні наукові конференції			
«Мова і культура» ім. С. Бураго	м. Київ	20–23 червня 2016 р.	заочна
«Мова і соціум: етнокультурний аспект»	м. Бердянськ	20–21 жовтня 2016 р.	заочна
«Україна і сучасний світ: міжмовний та міжкультурний діалог»	м. Київ	25–26 жовтня 2016 р.	заочна
«Мова і культура» ім. С. Бураго	м. Київ	25–27 червня 2017 р.	заочна
«Мовно-культурна ідентичність у контексті філологічних студій»	м. Київ	25–26 жовтня 2017 р.	заочна
«Нова українська школа: теорія і практика реалізації інтегрованого підходу»	м. Тернопіль	17–18 травня 2018 р.	заочна
«Мова і культура» ім. С. Бураго		25–27 червня 2018 р.	заочна
«Художній вимір та історичні контексти життєтворчості Івана Огієнка»	м. Кам'янець-Подільський	11–12 жовтня 2018 р.	заочна
«Мова і соціум: етнокультурний аспект»	м. Бердянськ	18–19 жовтня 2018 р.	заочна
«Україністика в університеті: до 100-річчя заснування українознавчих кафедр у Київському національному університеті імені Тараса Шевченка»	м. Київ	24–25 жовтня 2018 р.	заочна
«Лінгвостилістика ХХІ ст.: стан і перспективи»	м. Луцьк	7–9 червня 2019 р.	очна
«Organization and management in the services'sphere»	Poland Opole	8 may, 2020	заочна
«Лексико-граматична система української мови в комунікативному вимірі»	м. Острог	12–13 березня 2020 р.	заочна
«Лінгвалізація світу»	м. Черкаси	04–05 травня 2020 р.	

Міжнародні науково-практичні конференції			
«Етнос, мова та культура: минуле, сьогодення, майбутнє»	м. Львів м. Люблін Республіка Польща	18–20 травня 2016 р.	очна
«Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології та лінгводидактики»	м. Луцьк	2–5 червня 2016 р.	очна
«Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір»	с. Світязь Шацький район Волинської області	3–5 червня 2016 р.	очна
«Проблеми фахової підготовки вчителя початкової школи в контексті становлення нової української школи»	м. Київ	2 грудня 2016 року	очна
«Лексико-граматичні інновації в слов'янських та неслов'янських мовах: типологія, функції»	м. Маріуполь	5–6 квітня 2017 р.	заочна
«Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір»	м. Луцьк	16–17 травня 2017 р.	очна
«Роль освіти у сталому розвитку гірського регіону»	м. Івано- Франківськ	20–22 вересня 2017 р.	заочна
«Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти»	м. Кам'янець- Подільський	17–18 квітня 2018 р.	заочна
«Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти»	м. Умань	20–21 квітня 2018 р.	заочна
«Тенденції та перспективи формування професійної лексики»	м. Ірпінь	11 травня 2018 р.	очна
«Психолого-педагогічні проблеми становлення сучасного фахівця»	м. Харків	18–19 травня 2018 р.	заочна
«Проблеми мовної особистості: лінгвістика та лінгводидактика»	м. Черкаси- Київ	18–20 жовтня 2018 р.	заочна
«Новітні методи навчання»	м. Луцьк	14–15 березня	очна

української мови в сучасній вищій та середній школі»		2019 р.	
«Тенденції та перспективи формування професійної лексики»	м. Ірпінь	21 травня 2019 р.	очна
«Теоретико-прикладні аспекти сучасної педагогічної науки і освіти: європейський вектор»	м. Івано-Франківськ	21 червня 2019 р.	заочна
«Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures»	Venice Italy	27–28 december 2019	заочна
«Тенденції та перспективи формування професійної лексики»	м. Ірпінь	15 травня 2020 р.	заочна
«Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір»	м. Луцьк	12–15 жовтня 2020 р.	очна
Усеукраїнські науково-практичні конференції, семінари			
«Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії»	м. Умань	16 березня 2016 р.	заочна
«Актуальні проблеми лінгводидактики: реалії та перспективи»	м. Херсон	7–8 квітня 2016 р.	заочна
«Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури»	м. Вінниця	22 вересня 2016 р.	заочна
«Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку»	м. Луцьк	29 вересня 2016 р.	очна
«Вища та середня школа – співпраця заради майбутнього»	м. Черкаси	15–16 грудня 2016 р.	заочна
«Пріоритети філологічної освіти»	м. Рівне	14 березня 2017 р.	заочна
«Антропоцентрична скерованість сучасної наукової лінгвістичної парадигми»	м. Миколаїв	7 квітня 2017 р.,	заочна
«Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку»	м. Луцьк	28 вересня 2017 р.	очна

«Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури»	м. Вінниця	29 вересня 2017 р.	заочна
«Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури»	м. Умань	13 жовтня 2017 р.	заочна
«Актуальні проблеми культури української мови і мовлення»	м. Остріг	9–10 листопада 2017 р.	очна
«Новітні методи навчання мов і літератур у сучасній вищій та середній школі»	м. Луцьк	23–30 листопада 2017 р.	очна
«Сучасні проблеми гуманітаристики: світоглядні пошуки, комунікативні та педагогічні стратегії»	м. Рівне	7 грудня 2017 р.	очна
«Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури»	м. Умань	2 лютого 2018 р.,	заочна
«Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури»	м. Умань	2 березня 2018 р.	заочна
«Формування національно-культурної ідентичності здобувачів освіти в умовах становлення Нової української школи»	м. Київ	26 березня 2018 р.	заочна
«Українська та іноземні мови в початкових класах: актуальні проблеми й інноваційні технології навчання»	м. Кам'янець-Подільський	28 березня 2018 р.	заочна
«Антропоцентрична скерованість сучасної наукової лінгвістичної парадигми»	м. Миколаїв	17 квітня 2018 р.	заочна
«Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір»	м. Луцьк	31 травня–1 червня 2018 р.	очна
«Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури»	м. Вінниця	28 вересня 2018 р.	заочна
«Підготовка фахівців соціально-педагогічної сфери: зв'язок освіти та	м. Луцьк	30 вересня 2019–	очна

ринку праці»		05 жовтня 2019 р.	
«Теорія і практика підготовки до зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури»	м. Умань	12 жовтня 2018 р.	заочна
«Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку»	м. Луцьк	31 жовтня 2018 р.	очна
«Українська та іноземні мови в початкових класах: актуальні проблеми й інноваційні технології навчання»	м. Кам'янець-Подільський	21–22 березня 2019 р.	заочна
«Загальна та прикладна лінгвістика у колі антропоцентричних наук»	м. Миколаїв	28 березня 2019 р.	заочна
«Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у контексті становлення Нової української школи»	м. Луцьк	5 квітня 2019 р.	очна
«Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи»	м. Івано-Франківськ	11 квітня 2019 р.	заочна
«Нова українська школа: нові підходи»	м. Кам'янець-Подільський	19 квітня 2019 р.	очна
«Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір»	м. Луцьк	28–29 травня 2019 р.	очна
«Лінгвостилістика ХХІ ст.: стан і перспективи»	м. Луцьк	7–12 червня 2019 р.	очна
«Філологічні горизонти: науковий, лінгводидактичний, філософський, соціальний, національно-патріотичний вектори»	м. Вінниця	7–9 жовтня 2019 р.	заочна
«Актуальні проблеми реформування дошкільної та початкової освіти України у контексті євроінтеграційних процесів»	м. Рівне м. Луцьк	10 грудня 2019 р.	очна
«Актуальні питання початкової освіти: досвід, реалії, перспективи»	м. Кам'янець-Подільський	15–16 жовтня 2020 р.	заочна

«Філологічні горизонти: науковий, лінгводидактичний, філософський, соціальний, національно-практичний вектори»	м. Вінниця	29–30 жовтня 2020 р.	заочна
Регіональні, міжвузівські науково-практичні конференції, семінари			
«Тенденції та перспективи формування професійної лексики»	м. Ірпінь	13 травня 2016 р.	очна
«Використання інноваційних педагогічних технологій в освітньому процесі початкової школи»	м. Хмельницький	17 листопада 2016 р.	заочна
«Тенденції та перспективи формування професійної лексики»	м. Ірпінь	12 травня 2017 р.	очна
«Конкурс «Учитель року» як засіб творчої самореалізації педагога»	м. Луцьк	9–10 січня 2020 р.	очна

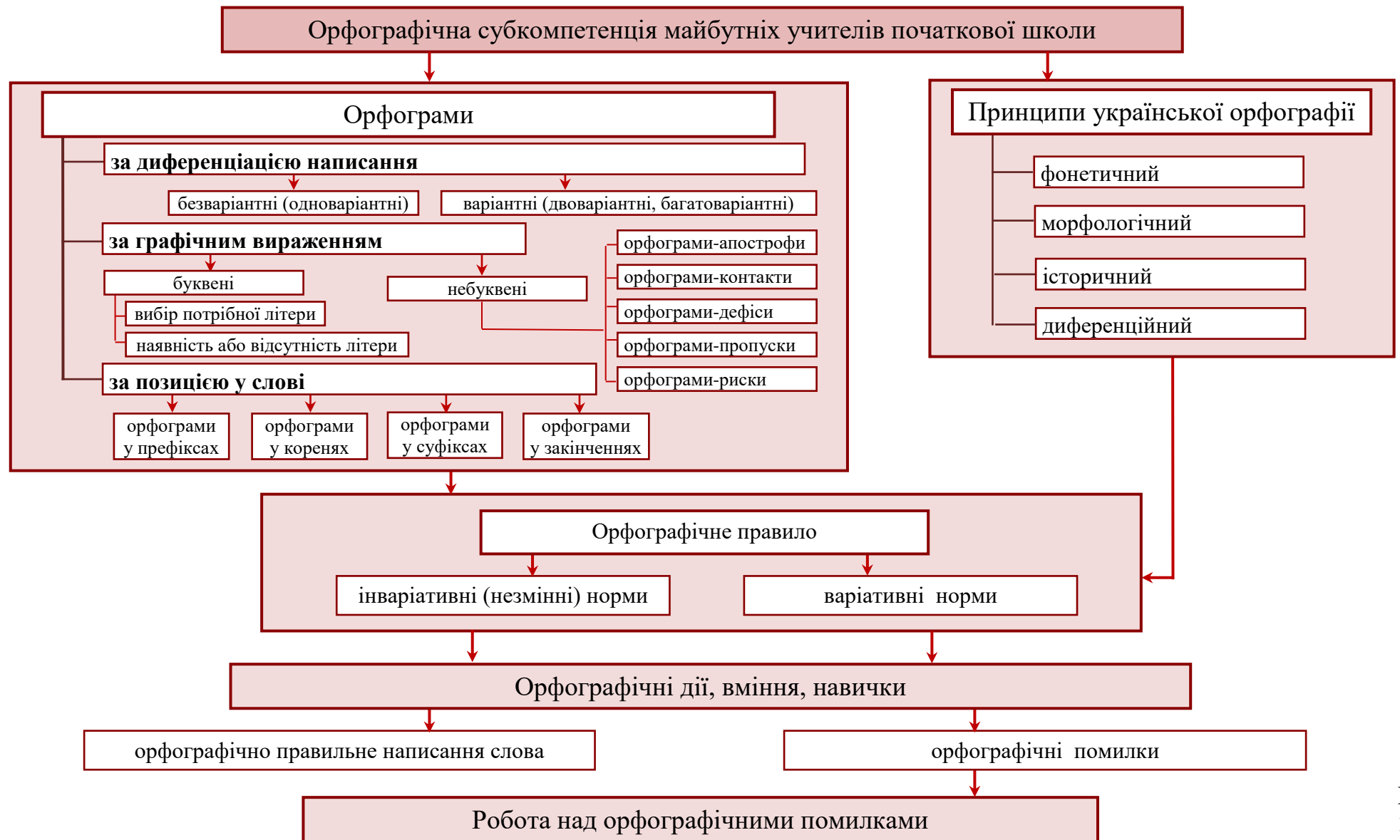
Правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи



Графічна субкомпетенція майбутніх учителів початкової школи



Орфографічна субкомпетенція майбутніх учителів початкової школи

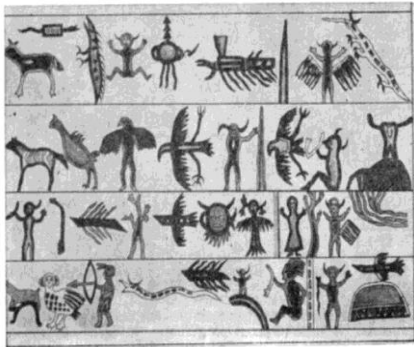






















































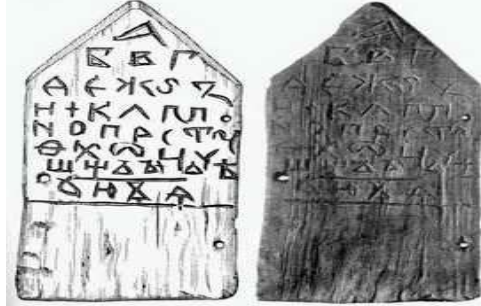


Пунктуаційна субкомпетенція майбутніх учителів початкової школи

Пунктуаційна субкомпетенція майбутніх учителів початкової школи

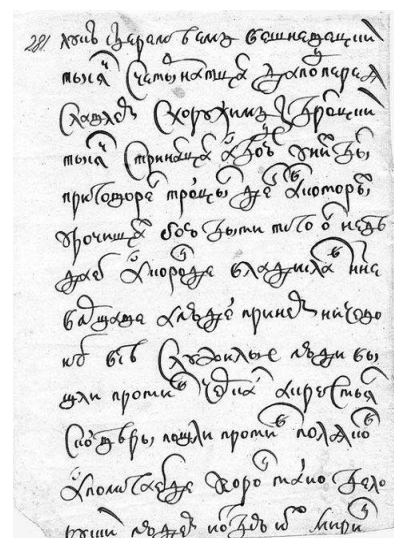
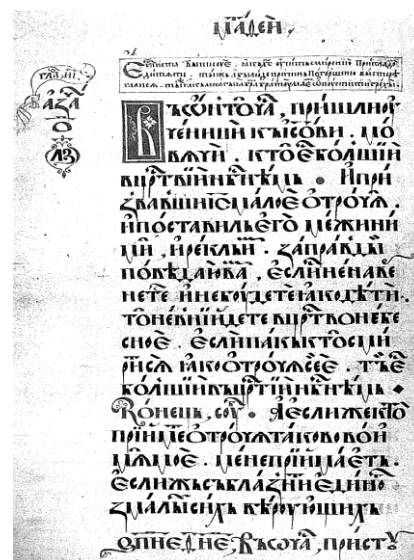


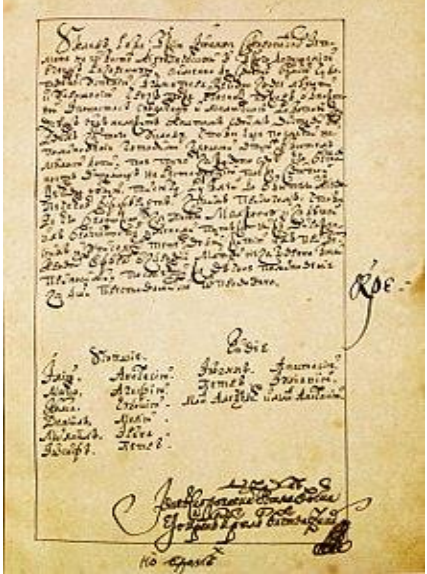
Типи письма

№ з/п	Назва типу письма	Основні ознаки письма	Зразки письма																					
1	Піктографічне (малюнкове, або картинне) назва піктографія походить від лат. <i>picto</i> – малюю, і <i>ураφω</i> – пишу	У піктографічному письмі інформація передавалась в малюнках. Проте малюнки-піктограми передавали лише приблизний узагальнений зміст повідомлення, зображали в основному конкретні предмети, для передачі абстрактних понять таке письмо було непридатним. Такий текст міг прочитати будь-хто, але кожен читав це по-своєму.	<p>Зразок піктографічного письма індіанців Америки.</p> 																					
2	Ідеографічне («ідеографія» – від грец. <i>ἰδεα</i> – поняття і <i>ураφω</i> – пишу)	Ідеографічним письмом передавались абстрактні поняття, що реалізувались у словах у будь-якій граматичній формі, у межах поняттєвих асоціацій. Наприклад, знак, що відображає ногу, міг позначати – <i>стояти, стою, стояв</i> .	<table><tr><th>Давньосиньдський</th><th>Месопотамський (давньосумерський)</th><th>Китайський</th></tr><tr><td> «людина»</td><td> лу «людина»</td><td> жень «людина»</td></tr><tr><td> х-м, т «жінка»</td><td> ew «дім»</td><td> ньюй «жінка»</td></tr><tr><td> р-м «риба»</td><td> бур «вухо»</td><td> юй «риба»</td></tr><tr><td> м-г «око, бачити»</td><td> lei «око»</td><td> мю «око, дивитися»</td></tr><tr><td> р-с «сонце»</td><td> ан «зірка, небо»</td><td> ж «сонце»</td></tr><tr><td> д-в «гора»</td><td> кур «гора»</td><td> шань «гора»</td></tr></table> <p>Деякі знаки ідеографічного письма.</p>	Давньосиньдський	Месопотамський (давньосумерський)	Китайський	 «людина»	 лу «людина»	 жень «людина»	 х-м, т «жінка»	 ew «дім»	 ньюй «жінка»	 р-м «риба»	 бур «вухо»	 юй «риба»	 м-г «око, бачити»	 lei «око»	 мю «око, дивитися»	 р-с «сонце»	 ан «зірка, небо»	 ж «сонце»	 д-в «гора»	 кур «гора»	 шань «гора»
Давньосиньдський	Месопотамський (давньосумерський)	Китайський																						
 «людина»	 лу «людина»	 жень «людина»																						
 х-м, т «жінка»	 ew «дім»	 ньюй «жінка»																						
 р-м «риба»	 бур «вухо»	 юй «риба»																						
 м-г «око, бачити»	 lei «око»	 мю «око, дивитися»																						
 р-с «сонце»	 ан «зірка, небо»	 ж «сонце»																						
 д-в «гора»	 кур «гора»	 шань «гора»																						
3	Силабічне (складове) письмо	Знаки складового письма (силабеми) позначали склади слів. Так, щоб записати японське слово, треба використати стільки силабем, скільки в цьому слові складів. Силабічне письмо точніше відображало фонетичні та граматичні особливості мовлення і стало базою для появи звуко-буквеного (алфавітного) письма.	Японська мова використовує відразу два види складового письма: кана, катакана, хірагана. Наприклад, слово <i>готель</i> пишуть у три кани — ホテル (<i>хо-те-ру</i>). Оскільки японська містить велику кількість складів моделі <i>приголосний + голосний</i> , то складова писемність є найвідповіднішою цій мові.																					
4	Звуко-буквене (алфавітне) письмо	У буквеному (алфавітному) письмі кожний алфавітний знак (графема) передавав певний звук. Розрізняли дві абетки – глаголицю (43 знаки) і кирилицю (38 літер).																						

	<p>Глаголиця</p> <p>Глаголиця є однією з найдавніших систем слов'янського письма, створена на потреби церкви для обслуговування старослов'янської літературної мови.</p> <p>Кирилиця</p> <p>Кирилиця – одна з найдавніших систем слов'янського письма, названа на честь одного із солунських братів-просвітителів Кирила, створена на основі грецького уставного письма й пристосована до потреб слов'янської мови того часу.</p> <p>Устав (X-XV ст.)</p> <p>Устав – повільне, урочисте письмо, букви чітко вертикальні, широкий основний штрих, тонкі з'єднувальні штрихи й ледь помітні тонкі зарубки (співвідношення основного й з'єднувального штрихів приблизно 1:6). Співвідношення висоти та ширини букв – 3:4. Кожна буква писалась окремо, у кілька прийомів. Скорочене написання слів позначалося надрядковим знаком – титлом. Із розділових знаків застосовували крапку, три крапки, поставлені трикутником, чотири крапки, розташовані ромбиком.</p> <p>Напівустав (сер. XIV ст.)</p> <p>Напівустав – тип письма давніх слов'ян, у якому, порівняно з уставом, написання літер позбавлене чіткості й геометричності, з'являється невеликий нахил літер праворуч, вертикальні лінії стають злегка вигнутими, часто одна й та сама буква писалась в кількох варіантах. У цьому письмі збільшилася кількість скорочень у словах і вживання численних виносних букв та надрядкових знаків. Було введено розділові знаки: кому, крапку з комою, двокрапку.</p>	
--	---	--

НАЗВАННЯ БУКВ	КИРИЛИЦЯ	ГЛАГОЛИЦЯ
АЗ	А а	Ⳛ Ⳛ
БУКИ	Б б	Ⳛ Ⳛ
ВЕДИ	В в	Ⳛ Ⳛ
ГЛАГОЛЬ	Г г	Ⳛ Ⳛ
ДОБРО	Д д	Ⳛ Ⳛ
ЕСТЬ	Є є Ї ї	Ⳛ Ⳛ
ЖИВЕТЕ	Ж ж	Ⳛ Ⳛ
ЗЕЛО	З з	Ⳛ Ⳛ
ЗЕМЛЯ	З з з	Ⳛ Ⳛ
ИЖЕ	И и	Ⳛ Ⳛ
И	І і (І) І	Ⳛ Ⳛ
КАКО	К к	Ⳛ Ⳛ
ЛЮДИ	Л л	Ⳛ Ⳛ



	<p>Скоропис (II пол. XIV ст.)</p> <p>Гражданський шрифт (кін. XIV ст.)</p>	<p>Скорописові притаманні: скорочування слів, «виноси» літер над рядок, варіації форми тих самих букв, залежно від їхнього сусідства, зв'язку літер у слові. У подальшому скорописне рукописне написання літер стало простішим і менш вибагливим: літери почали звужувати й зменшувати, лінії ставали похилими, але викривленими, із заокругленням неправильної форми, однакова відстань між літерами не дотримувалася.</p> <p>Шрифт гражданської абетки був значно простішим, деяких змін зазнав і сам алфавіт, з якого було вилучено зайві літери – <i>омегу, фіту, ксі, пси, іжицю, юс великий, юс малий</i>, що не відповідали звуковому складу мови; усунуто титли. На основі гражданської абетки було створено сучасну українську абетку.</p>	 <p>1854, 273 КАФЕЙНОЙ ДОМЪ . КОМЕДИЯ . Печатана новороссійской Губерні въ крѣпости Свяшья Савасеши. 1765 56 Н. Р. и Р. и чужа 1-я 58 Суд. М. и Р. 1-я 58</p>
--	--	---	--

Періодизація української літературної мови, розроблена І. Огієнком

IX– XVI ст.	I. Стара українська літературна мова
	1. Церковнослов'янська мова з IX ст. 2. Нова середньоцерковнослов'янська з XII ст. 3. Актова мова XIV ст.–XVI ст.
з II половини XVI ст.	II. Нова українська літературна мова
	1. Книжна українська мова – XVII–XVIII ст. 2. Утвердження нової української літературної мови з 1798 р. 3. Українська літературна мова доби русифікації – 1917–1923 рр. 4. Українська літературна мова доби українізації – 1923–1933 рр. 5. Українська літературна мова доби комунізації – 1933–... рр.

Періодизація української літературної мови, розроблена М. Жовтобрюхом

XIV– XVIII ст.	I. Давня українська літературна мова
	1. Літературна мова XIV– I пол. XVI ст. (до Люблінської унії 1569 р.) 2. Літературна мова II пол. XVI ст. – I пол. XVII ст. (від Люблінської унії 1569 р. до возз'єднання України з Росією) 3. Літературна мова II пол. XVII ст.–до кінця XVIII ст. (після возз'єднання України з Росією)
кінець XVIII ст. й до наших днів	II. Нова українська літературна мова
	4. Літературна мова з кінця XVIII ст.–до 60-их років XIX ст. (творення літературної мови на народній основі та діяльність Т. Г. Шевченка) 5. Літературна мова від 60-их років XIX ст. і до Великої Жовтневої соціалістичної революції
	III. Літературна мова радянської доби

Періодизація історії української літературної мови, прийнята Інститутом мовознавства імені О. О. Потебні (1985 р.)

XIV– поч. XVIII ст.	I. Українська літературна мова
	1. Українська літературна мова XIV–I пол. XVI ст. 2. Українська літературна мова середини XVI ст. – середини XVII ст.

	3. Українська літературна мова II пол. XVII ст.– початку XVIII ст.
середина XVIII ст.	II. Українська літературна мова середина XVIII ст.
кінець XVIII ст.– 40-і роки XIX ст.	III. Нова українська літературна мова
40-і роки XIX ст. – початок XX ст.	IV. Українська літературна мова 40-их років XIX ст. до початку XX ст.
20–90-их рр. XX ст.	V. Українська літературна мова 20–90-их років XX ст. 1. Літературна мова 20–30 років – довоєнна доба 2. Літературна мова 40–50 років 3. Сучасна українська літературна мова

Періодизація української літературної мови, розроблена В. Німчуком

до VI–VIII ст.	I. Праслов'янська мова з протосхіднослов'янськими діалектами в її складі
VII/VIII–X ст.	II. Прасхіднослов'янська мовна єдність із протоукраїнськими діалектами
XI–XIII ст.	III. Давньоруськоукраїнська мова
XIV/XV–к. XVII ст.	IV. Середньоукраїнська мова 1. Рання середньоукраїнська мова – XIV–п. п. XVI ст. 2. Пізня середньоукраїнська мова – др. п. XVI–XVII ст.
від кінця XVIII ст.	V. Новоукраїнська мова – від кінця XVIII ст.

Періодизація української літературної мови, розроблена Ю. Шевельовим

VII–XI ст.	I. Протоукраїнська мова
XI ст. час появи перших писемних пам'яток – кінець XIV ст.	II. Староукраїнська мова
XI–XIII ст.	III. Середньоукраїнська мова Рання середньоукраїнська мова – кінець XIV–кінець XVI ст. Середньоукраїнська мова – кінець XVI– початок XVIII ст. Пізня середньоукраїнська мова – початок XVIII ст. – початок XIX ст.
XIX ст.	IV. Нова українська мова

Періодизація історії українського правопису, розроблена В. Німчуком

X–XIV ст.	I. Давньоукраїнський етап
остання чверть XIV–XVIII ст.	II. Староукраїнський етап
XIX–XXI ст.	III. Новоукраїнський етап

Додаток И

Гіпотези щодо стародавності писемних традицій у східних слов'ян

VI–V тис. до н. е.	глиняні таблички зі знаково-малюнковим письмом, знайдені на Волині
VI–V тис. до н. е.	нерозшифровані письмові послання у вигляді кам'яних плит, що були знайдені в печерах Кам'яної Могили поблизу м. Мелітополя у VI–V тис. до н. е. Віднайдено близько 150 текстів, написаних піктографічним письмом, серед писемних знаків зображено також майже всі знаки сучасних кириличних і латинських алфавітів. Кам'яна Могила – це великий архів першої у світі держави Аррати, де було створено першу у світі рукописну книгу – епічний твір «Сказання про Гільгамеша»
V–IV тис. до н. е.	1963 року румунський археолог Н. Власа знайшов на розкопках трипільських поселень глиняні таблички з оригінальними знаками, які в 1965 р. вчені визнали важливим доказом існування письма в трипільців. Цієї ж думки дотримувався і Вікентій Хвойка, який відкрив трипільську археологічну культуру
1700–1550 рр. до н. е.	Фестський диск, який налічує 45 знаків, 90 % яких подібні графічно до «черт і різів»; Фестський диск, датований 1700-1550 рр. до н. е., знайдений у м. Фесті на острові Крит у 1908 р., куди на думку археолога Брюсова, переселилися вигнані трипільці; Фестський диск – це вишукане письмо, коли лінійний елементарний знак «одягався» у форму малюнка; ця традиція збереглася й пізніше, коли на Русі в заголовках букви могли зображуватися у вигляді малюнків
II–I тис. до н. е.	записи на Медвинських стовпах
I тис. до н. е.	Іванове письмо та Влес-буквиця (абетки)
I ст. до н. е. – I ст. н. е.	система так званих сарматських знаків – ієрогліфів, уперше відкритих 1853 року в Північному Причорномор'ї; ця

	писемність була поширена від Карпат до Західного Сибіру й могла застосовуватись тогочасними східними слов'янами
V–IX ст.	«Велесова книга» – насправді дощечки 38 на 22 см – це зведення проповідей, у яких є легенди, історичні перекази, теологічні судження, що складали впродовж кількох століть. Писали тексти волхви (носії світлого духу, які вміли «улашкавити богів», тому існує думка, що літописання розпочали не монахи християнських храмів, а язичницькі жреці. Книгу написали, щоб зберегти історичну пам'ять, передати досвід виживання, з'ясувати відповідальність перед прийдешніми поколіннями, виховати любов до землі, розтлумачити свою віру, згуртувати народ
кінець 862 р.	слов'янська писемність виникла наприкінці 862 року, коли у столицю Візантії прибули послы від моравського князя з проханням прислати в Моравію місіонерів, які могли б проповідувати зрозумілою для місцевого населення мовою. Імператор Михайло відрядив Кирила і Мефодія. Готуючись до відповідальної місії, Кирило за кілька місяців розробляє слов'янську абетку і перекладає нею найважливіші богослужбові книги, які їм будуть потрібні під час поїздки. Такий короткий термін підготовки абетки свідчить про те, що вона була створена на основі тієї мови й того письма, з яким Кирило ознайомився, коли перебував у Херсонесі і знайшов там Євангеліє і Псалтир, написані руськими письменами, а також чув цю мову від місцевого населення. Кирило узяв ці матеріали за основу і, пристосовуючи грецьке письмо до потреб слов'янської мови, уклав абетку, яка дістала назву кирилиця. Існує й інша теорія, відповідно до якої Кирило насправді створив глаголицю, а кирилиця була розроблена вже після його смерті, найімовірніше, учнем Кирила Климентом Охридським. Проте, як би там не було, ці два алфавіти мають багато спільного й відмінного у своїй основі
860, 874, 944, 971 pp.	тексти русько-візантійських договорів, укладених у 860, 874, 944, 971 pp. двома мовами: одна – грецька, друга – мова контрагента (у нашому випадку – давньоруська), грецький варіант документа зберігався у варварській стороні, варварський – у Константинополі

VIII-IX ст.	напис київського гончара дохристиянських часів на амфорі VIII-IX ст., частина якого відбита, збереглися 16 знаків повністю і два частково
до IX ст.	свідчення болгарського монаха, відомого під іменем Чорноризця Храбра, і його трактат «Про письмена» або «Сказаніє, яко состави святыи Кирил словінам письмена противу языку», у якому автор зазначив, що до прийняття християнства слов'яни не мали абетки, користувалися «чертами і ризами». «Черти» - від слова «чертити» («креслити») - наносити на певну поверхню знаки способом малювання або писання за допомогою чорнила, фарби. «Різи» - від слова «різати» - становили зарубку або символ, прокреслений за допомогою леза чи вістря. Це, на думку Чорноризця Храбра, був перший, найдавніший, етап розвитку слов'янської писемності. Другий етап в історії генезису слов'янської писемності характеризується використанням грецького та латинського алфавітів, тобто це був перехід до фонетичного письма. Проте в мовній практиці з'явилися серйозні труднощі, оскільки фонетика грецької та латинської мов досить істотно відрізнялася від слов'янської. Так, низка знаків грецької абетки була зайвою, натомість не вистачало літер для позначення слов'янських звуків, які було введено до слов'янської азбуки. Як бачимо, слов'янська писемність, базована на грецькому алфавіті, потребувала реформування, остаточно завершеного Кирилом і Мефодієм. Цей етап Храбр визначив третім у розвитку слов'янської грамотності. Ще кілька років тому трактат Храбра викликав іронічне ставлення науковців через недостатню кількість матеріалів, які б підтвердили авторську концепцію, однак із часом, як констатує М. Брайчевський, з'явилися нові факти для підтвердження положень болгарського книжника
IX–X ст.	загадкові знаки, що час від часу трапляються на окремих речах, на каменях, на будівельних рештках періоду IX–X ст.
	кістка барана з графічним зображенням, у написі якого були знаки, тотожні кириличним (А, В, Д, Е, И, Л, Ю)
початок X ст.	твір арабського письменника Ібн Фадлана, який на початку X ст. відвідав Волзьку Булгарію й докладно описав свою

	мандрівку, зокрема розповів про поховання багатого русина: «Вони (русини) поставили в середину «погребального корабля» велике дерево харанги, написали на ньому ім'я померлого та ім'я руського царя і відійшли»
	руські написи, зроблені невідомими літерами, що досі не розшифровані, ілюструє арабський письменник Ібн-Якубаль-Недім у праці «Руські письмена»: «Мені розповідав дехто, на правдивість якого я покладаюся, що один із царів гори Каби (Кавказ) послав його до царя русів; він твердив, що вони мають письмена, які вирізують на дереві. Він же показав мені шматок білого дерева, на якому були зображення; не знаю, чи то слова, чи окремі літери»
згадка у X ст.	написи у слов'янських храмах, які згадує арабський автор X ст. Аль-Масуді
X ст.	амфора з написом, знайдена під час розкопок Гніздовського могильника; це було прокреслене слово, зображене чіткими літерами греко-кириличного письма: не викликають сумніву перші п'ять літер (Г, О, Р, О, У) та остання (А), а між ними монограма з двох літер, що може читатися як «ХЩ», «ШН» або як «Х»; амфора була знайдена в похованні I чверті X ст.

Український правопис крізь призму історії української мови

Період	Назва писемних пам'яток, історичних подій
XI-кін. XIV ст.	Науково-юридичні та канцелярсько-ділові писемні пам'ятки («Руська правда», грамоти з різних територій Київської Русі, договори руських князів з іншими народами) на староукраїнській мові
988 р.	князь Київський Володимир Святославович прийняв християнство і ввів християнство у Київській Русі. Запровадження на Русі християнства сприяло поширенню кирилиці й досконалої слов'янської писемності. Східні слов'яни знали й глаголичний алфавіт, однак значного розповсюдження він не набув.
988 р.	Володимир Святославич створив школу для навчання боярських дітей грамоті. Аналогічні заклади відкривали Ярослав Мудрий та згодом інші князі
1037 р.	Ярослав Мудрий у м. Києві заснував першу бібліотеку Софії Київської
1037-1050 рр.	Оригінальна література Київської Русі богословський трактат «Слово про закон і благодать» київського митрополита Іларіона
1056-1057 рр. 1144 р.	Літургійне письменство «Остромирове Євангеліє» «Галицьке Євангеліє»
1109 р. 1113 р. 1118-1200 рр. 1185 р. 1201-1292 рр.	Літописна література «Повчання дітям Володимира Мономаха» «Повість минулих літ» «Київський літопис» «Слово о полку Ігоревім» «Галицько-Волинський літопис»
XIII ст.	«Києво-Печерський патерик»
1397 р.	«Київський псалтир»
кінець XIV ст.	В Україні поширюється правопис митрополита Євфимія (Євтимія) Тирновського, проте він був меншою мірою вживаний, ніж правопис Костянтина
1460 р.	у м Львові Степан Дропан (львівський міщанин) заснував в Україні першу відому нині друкарню. С. Дропан подарував свою друкарню Львівському Свято-Онуфріївському монастиреві для матеріальної підтримки священників

1491 р.	«Київський псалтир» вийшов у м. Кракові в друкарні Швайпольта Фіюля
кінець XIV ст.	набув поширення Євтиміїв правопис в Україні
XIV-XV ст.	Ділове письменство: грамоти, земські статuti
1556-1561 рр. 1560 р.	Переклади богослужебних книг «Пересопницьке Євангеліє» «Крехівський Апостол»
1574 р.	І. Федоров видав у м. Львові «Буквар»
1586 р. 1596 р. 1619 р.	Церковнослов'янські граматика «Граматика словенска язика...» Лаврентія Зизанія «Граматіка словенская» Лаврентія Зизанія «Граматіки славенския правилное синтагма» Мелетія Смотрицького – до кінця XVIII ст. головне джерело граматичних знань для всіх слов'ян, які користувались кирилицею
1590 р.	заборони польського уряду друкувати книжки на Лівобережній Україні
1696 р.	заборони Варшавського сейму писати по-українськи на Правобережній Україні
1598 р. 1599-1600 рр. 1605-1606 рр. 1621-1622 рр.	Церковно-релігійна публіцистика полемічного характеру на народномовній основі, спрямована проти полонізації та латинізації української мови «Писание к утекшим от православное веры епископам...» Івана Вишенського «Порада» Івана Вишенського «Пересторога» Іова Борецького «Палінодія» Захарії Копистенського
1622 рр.	Панегіричні й богословсько-дидактичні вірші «Выршъ на жалосный погребъ... Петра Конашевича Сагайдачного» Касіяна Саковича та ін.
1708 р.	реформа алфавіту і графіки Петра І
1720 р.	указ Петра І про заборону книгодрукування українською мовою та вилучення українських текстів із церковних книг
1763 р.	Указ Катерини II про заборону викладання українською мовою в Києво-Могилянській академії
1769 р.	заборона Синоду РПЦ друкувати та використовувати український буквар
1786 р.	заборона читання молитов і відправлення служби

	церковною мовою українського зразка
1789 р.	розпорядження Едукаційної комісії польського сейму про закриття українських церковних шкіл та усунення з усіх інших шкіл української мови
1798 р.	вийшли друком три перші частини «Енеїди» І. П. Котляревського, написані українською розмовною мовою. І. П. Котляревський – зачинатель нової української літературної мови, бо ввів до літератури багату, колоритну народну мову
1808 р.	закриття українського інституту Львівського університету, де на двох факультетах навчання велося українською мовою
1817 р.	постанова сейму про викладання в школах Західної України виключно польською мовою
1818 р.	«Грамматика малороссийского наречия» О. Павловського
1832 р.	реорганізація освіти на Правобережній Україні із переведенням на російську мову навчання
1836 р.	М. Шашкевич «Azбука і abecadlo»
1837 р.	М. Шашкевич, Я. Головацький, І. Вагилевич «Русалка Днѣстровая»
1847 р.	Розгром Кирило-Мефодіївського братства, заборона творів Т. Шевченка, П. Куліша, М. Костомарова та ін.
II пол. XVII – XVIII ст.	становлення української літературної мови на загальнонародній основі в листуванні гетьманської й полкових канцелярій, листуванні канцелярії Запорозької Січі та юридичних документах (міські акти, діловодство земських і міських ратуш)
1841 р.	М. Максимович «Про правопис малоросійської мови»
1846 р.	Літописна література «Літопис» Самовидця «Літопис» Г. Граб'янки «Літопис» С. Величка
1857 р.	«Грамматика» П. Куліша – перший на Наддніпрянщині український буквар і читанка, в основу якого було покладено фонетичний принцип правопису
1861 р.	Т. Шевченко уклав та опублікував «Букварь южнорусскій» – підручник-читанку для українських недільних шкіл
1861 р.	М. Гатцук «Українська абетка»

1863 р.	Циркуляр міністра внутрішніх справ П. Валуєва про заборону видавати підручники, літературу для народного читання та книжки релігійного змісту українською мовою, якої «Не было, нет и быть не может»
1864 р.	прийняття Статуту про початкову школу, за яким навчання має проводитися лише російською мовою
1869 р.	запровадження польської мови як офіційної мови освіти й адміністрації Східної Галичини
1876 р.	указ Олександра II (Емський указ) про заборону ввозу до імперії будь-яких книжок і брошур «малоросійським наріччям», заборону друкування оригінальних творів і перекладів, крім історичних документів та творів художньої літератури, в яких «не допускати жодних відхилень від загальновизнаного російського правопису». Заборонялися також сценічні вистави й читання та друкування текстів до нот українською
70-80-ті рр. XIX ст.	М. Драгоманов виробив свій варіант правопису – «драгоманівку» («герцеговинку»)
1881 р.	заборона викладання у народних школах та виголошення церковних проповідей українською мовою
1882–1886 рр.	у Львові було опубліковано «Малорусько-німецький словарь» Є. Желехівського, С. Недільського
1884 р.	заборона українських вистав у всіх губерніях України
1893 р.	С. Смаль-Стоцький, Ф. Гартнер «Руска граматика»
1894 р.	І. Франко у статті «Етимологія і фонетика в южноруській літературі» науково обґрунтував переваги фонетичного правопису для української літературної мови
1895 р.	Головне управління у справах друку заборонила видавати українською мовою книжки для дитячого читання
1904 р.	укладено «Руську правопись...» Наукового товариства ім. Т. Шевченка у Львові
1904 р.	центральною комісією філологічної секції Наукового товариства імені Т. Шевченка у Львові було укладено «Руска правопись зі словарцем»
1798–1905 рр.	в Україні нараховувалося близько 50 різних (більш і менш поширених, іноді й суто індивідуальних) правописних систем
1907–1909 рр.	«Словник української мови» Б. Грінченка (правописна система «грінчевичівка»)

1908 р.	Б. Грінченко «Три питання нашого правопису» – полеміка Б. Грінченка з прихильниками правописної системи Є. Желехівського (галицького правопису)
1910 р.	закриття за наказом уряду Столипіна всіх українських культурних товариств, видавництв, заборона читання лекцій українською мовою
1914 р.	указ Миколи II скасував українську пресу
1914 р.	Г. Голоскевич уклав «Український правописний словничок з короткими правилами правопису» – перший найповніший свого часу орфографічний словник української мови (близько 40000 слів), мав 12 перевидань
1917 р.	В. Науменко у праці «Загальні принципи українського правопису» охарактеризував історію становлення й розвитку української орфографії, зокрема історико-етимологічної та фонетичної (драгоманіка, кулішівка) правописних систем
1917 р.	у м. Києві засноване Українське товариство шкільної освіти, при якому була створена спеціальна комісія для вирішення мовних питань, зокрема граматичної термінології та правопису – «Граматична термінологія і правопись, ухвалені комісією мови при українському товаристві шкільної освіти в Києві»
1917 р.	перший міністр освіти Центральної Ради І. Стещенко доручив І. Огієнку, як професору Київського університету, скласти короткі правила українського правопису
1918 р.	видано проєкт українського правописного кодексу, запропонованого І. Огієнком
1919 р.	А. Кримський, Є. Тимченко доопрацювали правописного кодекс І. Огієнка та видали під назвою «Головніші правила українського правопису»
1919–1920 рр.	Українська академія наук ще раз переглянула ці «Правила...» і затвердила їх на спільному зібранні під назвою «Найголовніші правила українського правопису, ухвалені спільним засіданням Академії наук»
1921 р.	І. Огієнко, А. Кримський, Є. Тимченко розробили «Найголовніші правила українського правопису»
1921 р.	В. Сімович «Граматика української мови для самонавчання й в допомогу шкільній науці» (Берлін)
1922 р.	вийшли «Правописні правила», прийняті Науковим

	Товариством ім. Т. Шевченка у Львові
1924 р.	закон Польської республіки про обмеження вживання української мови в адміністративних органах, суді, освіті на підвладних полякам українських землях
1925 р.	Пленум ЦК України про «українізацію» України
1925–1925 рр.	О. Синявський у праці «Коротка історія українського правопису» висвітлює перебіг процесу формування й утвердження так званого харківського правопису, документально описує хроніку правописної дискусії 1925–1927 рр.
1927 р.	А. Кримський «Нарис історії українського правопису до 1927 р.»
1928 р.	За наказом М. Скрипника у м. Харкові проведено правописну конференцію, на якій опрацьовано й схвалено український правопис
1928 р.	нарком освіти УРСР М. Скрипник затвердив «Український правопис»
1933 р.	наступне видання «Українського правопису»
1938 р.	Постанова «Про обов'язкове вивчення російської мови в національних республіках СРСР»
1946 р.	опубліковано повніше видання «Українського правопису»
1958 р.	Положення про вивчення другої мови «за бажанням учнів і батьків»
1960 р.	друга редакція «Українського правопису» із незначними змінами та доповненнями
1960–1980 рр.	масове закриття українських шкіл у Польщі та Румунії
1970 р.	наказ про захист дисертацій лише російською мовою
1978 р.	Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого вдосконалення вивчення і викладання російської мови в союзних республіках» («Брежнєвський циркуляр»)
1980 р.	вивчення російської мови розпочинали з першого класу з поділом учнів на дві підгрупи
1983 р.	Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про додаткові заходи з поліпшення вивчення російської мови в загальноосвітніх школах та інших навчальних закладах союзних республік» («Андроповський указ»)
1984 р.	Початок в УРСР виплат підвищеної на 15 % заробітної

	плати вчителям російської мови
1984 р.	навчання у початковій школі діти розпочинали з 6 років
1989 р.	Постанова ЦК КПРС «Про законодавче закріплення російської мови як загальнодержавної»
1989 р.	Закон «Про мови в Українській РСР»
1990 р.	третє видання «Українського правопису»
1993 р.	четверте видання «Українського правопису»
1997 р.	запроваджено День української писемності та мови з ініціативи Всеукраїнського товариства «Просвіта» ім. Т. Г. Шевченка Указом Президента України від 06.11.1997 р. № 1241/97
1999 р.	проект нової редакції «Українського правопису»
2003 р.	затверджено «Єдині зразки каліграфічного письма цифр, українських і російських букв та їх з'єднань» як стандарт написання літер і цифр
2018 р.	Міністерство освіти і науки України запропонувало для громадського обговорення проєкт нової редакції Українського правопису
2019 р.	нова редакція українського правопису

Основні зміни у новій редакції «Українського правопису» (2019 р.)

Безваріантне написання	Правописна варіативність
<p>1. Звук [j] передаємо відповідно до вимови іншомовного слова буквою й, а в складі звукосполучень [je], [ji], [ju], [ja] буквами є, ї, ю, я: <i>конве́єр, плéєр, фла́єр, ло́яльний, парано́я, плея́да, ро́яль, сакво́яж, секво́я, фая́нс, феєрве́рк, ін'є́кція, проє́кт, проє́кція, суб'є́кт, трає́кторія, фо́є, е́ті, Го́я, Саво́я, Феєрба́х, Ма́єр, Кає́нна, Іса́я, Йога́нн, Рамбу́є, Со́єр, Ха́ям, Хеєрда́л, Юно́на, Їтс.</i></p>	<p>1. У прізвищах та іменах людей допускається передавання звука [g] двома способами: шляхом адаптації до звукового ладу української мови – буквою г (<i>Вергі́лій, Гарсі́я, Геге́ль, Гео́рг, Ге́те, Грегуа́р, Гулліве́р</i>) і шляхом імітації іншомовного [g] – буквою ґ (<i>Вергі́лій, Гарсі́я, Геге́ль, Гео́рг, Ге́те, Грегуа́р, Гулліве́р</i> і т. ін.).</p>
<p>2. Буквосполучення ск, що в англійській, німецькій, шведській та деяких інших мовах передає звук [k], відтворюємо однією українською буквою к: <i>Ді́кенс, Ді́кінсон, Дже́ксон, Те́керей, Бе́кі, Бу́кінгем, Бі́смарк, Брі́юкнер, Бро́кес, Лама́рк, Што́кмманн, Стокго́льм, Ру́дбек, Ше́рлок.</i></p>	<p>2. У словах, що походять із давньогрецької й латинської мов, буквосполучення au звичайно передається через ав: <i>авте́нтичний, автобіогра́фія, автомобі́ль, а́втор, авторите́т, автохто́н, ла́вра, Авро́ра, Маврита́нія, Павло́.</i> У запозиченнях із давньогрецької мови, що мають стійку традицію передавання буквосполучення au шляхом транслітерації як ау, допускаються орфографічні варіанти: <i>аудиє́нція і авдіє́нція, аудито́рія і авдито́рія, лауреа́т і лавреа́т, па́уза і па́вза, фа́уна і фа́вна.</i></p>
<p>3. Разом пишемо слова з першим іншомовним компонентом, що визначає кількісний (вищий від звичайного, дуже високий або слабкий, швидкий і т. ін.) вияв чого-небудь: архі-, архи-, блиц-, гіпер-, екстра-, макро-, максі-, міді-, мікро-, міні-: <i>архіскладни́й, гіперма́ркет, макроеконо́міка, мікрохві́лі,</i></p>	<p>3. Буквосполучення th у словах грецького походження передаємо звичайно буквою т: <i>антоло́гія, антрополо́гія, апте́ка, а́стма, бібліоте́ка, католицьки́й, теа́тр, тео́рія, ортодо́кс, ортопе́дія, Амальте́я, Прометéй, Те́кля, Таї́сія, Теодо́р.</i> У словах, узвичаєних в українській мові з ф, допускається</p>

<p><i>мультимільйонёр, преміумклас, супермаркет, топменеджер, топмодель. мінісукня, віцепрезидент, ексміністр, вебсайт</i></p>	<p>орфографічна варіантність на зразок: <i>анáfема і анáтема, дифіра́мб і дитира́мб, ефі́р і ете́р, ка́федра і кате́дра, логарі́фм і логарі́тм, міф, міфоло́гія і міт, мітоло́гія, Агата́нгел і Агафа́нгел, Афíни і Ате́ни, Борисфе́н і Бористе́н, Демосфе́н і Демосте́н, Ма́рфа і Ма́рта, Фесса́лія і Тесса́лія та ін.</i></p>
<p>4. Разом пишемо слова з першим іншомовним компонентом анти-, контр-, віце-, екс-, лейб-, обер-, штабс-, унтер-: <i>антиві́рус, контруда́р, віцепрем'є́р, віцеконсу́л, ексчемпіо́н, ексміні́стр, експрезиде́нт, лейбгвардіе́ць, лейбме́дик, оберма́йстер, оборофіце́р, оберлейтена́нт, оберпрокуро́р, штабскапіта́н, унтерофіце́р, але за традицією контр-адміра́л.</i></p>	<p>4. На початку слова в українських й давно засвоєних словах пишемо і. Деякі слова мають варіанти з голосним и: <i>і́рій і і́рій, і́род і і́род</i> (дуже жорстока людина).</p>
<p>5. Окремо пишемо невідмінюваний числівник пів зі значенням «половина» з наступним іменником – загальною та власною назвою у формі родового відмінка однини пишемо окремо: <i>пів а́ркуша, пів годі́ни, пів ві́дрá, пів мі́ста, пів огі́рка, пів о́строва, пів я́блука, пів я́щика, пів я́ми, пів Євро́пи, пів Ки́єва, пів Укра́їни</i>. Якщо ж пів з наступним іменником у формі називного відмінка становить єдине поняття і не виражає значення половини, то їх пишемо разом: <i>піва́ркуш, півде́нь, півза́хист, півко́ло, півку́ля, півмі́сяць, півобе́рт, півова́л, півострі́в.</i></p>	<p>5. Іменники на -ть після приголосного, а також слова кров, любóв, о́сінь, сі́ль, Русь, Білору́сь у родовому відмінку однини третьої відміни можуть набувати як варіант закінчення -и: <i>гі́дності, незале́жності, ра́дості, сме́рти, че́сти, хорóбрості; кро́ви, любóви, о́сени, со́ли, Ру́сі, Білору́си.</i></p>
<p>6. Прикметникові закінчення російських прізвищ із закінченням -ой передаємо з -ий: <i>Донськíй,</i></p>	<p>6. Визначено суфікси, за допомогою яких можна утворювати фемінітиви: іменники на означення</p>

<p><i>Крутий, Луговський, Полевий, Соловійов-Седій, Босій, Трубецький, але Лев Толстой.</i></p>	<p>осіб жіночої статі утворюються від іменників чоловічого роду за допомогою суфіксів -к-(а), -иц-(я), -ин-(я), -ес-(а) та інших. При цьому найпоширенішим є суфікс -к-(а) : <i>дизайнерка, директорка, редакторка</i>;</p> <p>Суфікс -иц-(я) приєднують до основ на -ник (<i>порадниця</i>) та -ень (<i>учениця</i>), а суфікс -ин-(я) - до основ на -ень та до приголосного (<i>кравчиня, філологиня</i>). Суфікс -ес-(а) у правописі охарактеризовано як рідковживаний: <i>поетеса, патронеса, дияконеса</i>.</p>
<p>7. Зміни в написанні окремих слів: раніше слово <i>священик</i> було винятком і писали з однією літерою н, тепер його підпорядкували загальному правилу подвоєння приголосних у випадку збігу кореня або основи -н- (-нь-) і суфіксів -н-(ий) -н-(ій), -ник, -илиц-(я): <i>священник</i> (як <i>письменник</i>)</p>	
<p>8. Разом пишемо складноскорочені слова (мішані та складові аббревіатури) й похідні від них: <i>адмінресурс, Міносвіти, профспілка, Святвечір</i>.</p>	
<p>9. Назви сайтів без родового слова пишемо з малої букви (<i>твіттер, гугл</i>), назви сайтів з родовим словом пишемо з великої букви та в лапках (<i>мережа «Фейсбук», енциклопедія «Вікіпедія»</i>), назви сайтів, ужиті як назви юридичних осіб, пишемо з великої букви та без лапок (<i>РНБО ввела санкції проти Яндекс</i>).</p>	
<p>10. Назви виробничих марок технічних виробів, товарних знаків</p>	

<p>беремо в лапки й пишемо з великої букви: <i>Автомобілі марки «Жигулі» вироблялися з 1970 по 2014 рік.</i></p> <p>Але назви самих виробів беремо в лапки й пишемо з малої букви: <i>Він приїхав на старих обшарпаних «жигулях» (... на новому блискучому «фольксвагені»).</i></p>	
<p>11. У новій редакції «Українського правопису» введено скісну риску (/) як розділовий знак.</p>	

Етапи і зміст діяльності учасників дослідницького проєкту
«Вплив усного мовлення на правописну грамотність молоді»

Етапи проєкту	Зміст роботи		Результати роботи	Термін виконання
	Діяльність студентів	Діяльність викладача		
Організаційний	Визначення можливих ризиків та способів їх мінімізації	Мотивація до здійснення проєкту, визначення актуальності, мети, завдань, об'єкту, предмету дослідження, очікуваних результатів; дослідження студентських запитів «Що ви хотіли б дізнатися у процесі виконання проєкту?»	Формулювання гіпотези дослідження	2-3 дні, позааудиторний час
Здійснення проєкту	Укладання плану роботи; збір інформації відповідно до плану, підготовка матеріалів, оформлення виконаних завдань групи проєкту; розподіл обов'язків між студентами на 3 групи: I група – дослідження культури спілкування у родині, у побуті; II група – культурамовлення у соціальному середовищі (університет, транспорт, вулиця і т. под.); III група - соціальні мережі, ЗМІ, сучасна художня література	Надає консультацію, координує діяльність студентів	Оформлення «Стіни проєкту», SCRUM дошки, розміщення світлин, скриншоту цікавих фактів, укладання діаграми дослідження, підготовка звіту про дослідження, погодження в групі форми й змісту презентації проєкту	1 місяць, позааудиторний час
Презентація і захист проєкту	Спростування чи підтвердження гіпотези, демонстрація результатів роботи над проєктом	Готує питання для обговорення проєкту	Презентація і захист відеотеки «Культура мовлення – показник правописної грамотності»	10-15 хв., на практичному занятті
Підсумковий	Узагальнюють, що нового дізналися, самоаналіз, корекція помилок	Оцінювання проєкту за критеріями: вміння працювати у команді, особистий внесок у виконання завдань, організованість і відповідальність, оригінальність ідей; самооцінка студентом і оцінювання викладачем	Визначення труднощів під час проведення дослідження	5 хв., на практичному занятті

**Рекомендовані теми індивідуальної науково-дослідницької роботи
студентів**

1. Історія українського правопису.
2. Український правопис 1928 р.
3. Український правопис 1933 р. та 1945 р.
4. Українського правопис 1990 р. та 1993 р.
5. Нова редакція «Українського правопису» 1999 р.
6. Культура мовлення у мережі Інтернет.
7. Проблеми культури мовлення в сучасних медіазасобах.
8. Особливості оформлення різних жанрів наукового тексту.
9. «Буквар» як перша книга для навчання грамоти в Україні.
10. Становлення книгодрукування в Україні.
11. Концептуальні засади сучасних «Букварів».
12. Особливості роботи над формуванням графічних умінь і навичок у здобувачів початкової освіти.
13. Формування графічних умінь і навичок у ліворуких учнів.
14. Каліграфія як майстерність писати.
15. Історія знарядь письма.
16. Сучасні методи та прийоми формування каліграфічних навичок письма.
17. Розвиток навичок швидкого письма в здобувачів початкової освіти Нової української школи.
18. Графічні помилки у письмі молодших школярів та шляхи їх запобігання.
19. Особливості формувального оцінювання сформованості графічних умінь, техніки письма, культури оформлення письмових робіт у Новій українській школі.
20. Дослідження індивідуального почерку в молодших школярів.

Професіограма формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи



ПРОГРАМА
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ

Назва дисциплін	Зміст навчання	Сформовані вміння й навички	Види робіт
Пізнавально-мотиваційний етап			
«Каліграфія», «Методика навчання каліграфічного письма», «Методика навчання письма», «Методика навчання грамоти»	Визначення рівня володіння графічними вміннями й навичками	розвиток у студентів стійкої мотивації до навчання	Написання диктанту в зошиті з графічною сіткою № 1
«Сучасна українська мова з практикумом», «Практикум з українського правопису», «Українська мова (за професійним спрямуванням)»	Систематизація й узагальнення здобутих знань, сформованих умінь і навичок з правопису української мови в школі; визначення рівня сформованості правописної грамотності у здобувачів вищої освіти; розвиток у студентів пізнавального інтересу, прагнення до вдосконалення своєї професійної підготовки, уміння працювати з фаховою,	З'ясування й закріплення теоретичного матеріалу з правопису української мови; оперування мовознавчою термінологією; закладання основ опрацювання наукових, лексикографічних і довідкових джерел; коректування умінь і навичок грамотного письма	Виконання тестових завдань, комплексу вправ і завдань із графіки, орфографії, пунктуації української мови; написання контрольного диктанту; робота з фаховою літературою, медіаресурсами; підготовка до аудиторних занять

	навчально-методичною літературою		
Формувально-збагачувальний етап			
«Каліграфія», «Методика навчання каліграфічного письма», «Методика навчання письма», «Методика навчання грамоти»	Засвоєння особливостей графічної системи української мови; оволодіння базовими поняттями, тлумачення наукової та науково-методичної термінології	Пізнання графічної системи української мови та інших мов світу, їх історії, гіпотез походження, етапів розвитку письма, сучасного стану і тенденцій розвитку; формування здатності студентів студіювати етапи виникнення й розвитку слов'янської писемності; аналізувати особливості української абетки; підвищення рівня каліграфічного письма; формування вміння складати конспекти уроків, визначати тип уроку, його зміст і структуру, добирати дидактичний матеріал, укладати систему вправ і завдань, прогнозувати пізнавальну діяльність та очікувані навчальні	Укладання правописного портфоліо розвитку майбутнього вчителя початкової школи; робота з першоджерелами, медіаресурсами; підготовка до аудиторних занять; виконання системи вправ і завдань, зорієнтованих на формування графічної субкомпетентності студентів; проведення лінгвістичних спостережень; підготовка дослідницьких проєктів, мультимедійних презентацій

		результати здобувачів початкової освіти та аналізувати уроки української мови (письма)	
«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису»	Оволодіння сучасною українською мовою в її літературній формі; практичне застосування правописних норм у різних мовленнєво-комунікативних сферах; студіювання орфографічних і пунктуаційних змін в українській мові упродовж її становлення та функціонування й визначення причин, що викликали ці зміни	Формування й закріплення знань з української мови на орфографічному та пунктуаційному рівнях; підвищення рівня культури усного й писемного мовлення студентів	Робота з фаховою літературою; виконання системи вправ і завдань, зорієнтованих на формування орфографічної та пунктуаційної компетентності студентів; участь у навчально-методичній, дослідницькій роботі, проблемній групі; підготовка проєктів з проблем української орфографії (пунктуації) та запобігання орфографічних (пунктуаційних) помилок у писемному мовленні студентів, мультимедійних презентацій; укладання тематичного словника правописних термінів; укладання правописного портфоліо розвитку майбутнього вчителя початкової школи
Контрольно-рефлексійний етап			
«Каліграфія», «Методика навчання каліграфічного письма», «Методика	Узагальнення матеріалу про графічну систему української мови, мистецтво	Вироблення вміння застосовувати знання із графіки, як розділу мовознавчої	Написання студентами тез, статей; підготовка доповідей на науково-методичні семінари, конференції;

навчання письма», «Методика навчання грамоти»	каліграфічного написання, їх значення у системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	науки, у майбутній професійній діяльності; уміння каліграфічно писати, коментувати процес написання літер, елементів букв, їх з'єднань, слів, речень, текстів	підготовка наукових робіт для участі у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт
«Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису»	Узагальнення правописного матеріалу; визначення ролі й значення правописної системи для майбутньої професійної діяльності	Сформовані орфографічні та пунктуаційні уміння й навички студентів; студіювання розвитку правописної грамотності майбутніх учителів початкової школи	Виконання творчих, дослідницьких завдань

Анкета для студентів

Мета опитування – з'ясувати розуміння студентами понять «знання правопису української мови», «правописні знання, уміння й навички», «графічні уміння» і доцільність удосконалення правописної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Шановний респонденте!

Просимо Вас ознайомитись із запропонованою анкетою та відповісти на поставлені у ній запитання. Ваші відверті відповіді вагомо допоможуть удосконалити зміст професійно орієнтованої правописної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результати анкетування будуть використані в узагальненому вигляді для подальшого дослідження.

Щиро дякуємо за співпрацю!

Дані учасника анкетування:

1. Назва факультету _____
2. Курс _____

1. Визначте Ваше ставлення до змін у новій редакції українського правопису (2019 р.):

- а) позитивне;
- б) негативне;
- в) нейтральне;
- г) складно відповісти.

2. Свій рівень володіння правописом української мови Ви вважаєте:

- а) високим;
- б) достатнім;
- в) середнім;

- г) задовільним;
- г) початковим;
- д) недостатнім

3. Чи вважаєте Ви за необхідне вдосконалювати знання з правопису української мови?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

4. Як Ви будете вдосконалювати знання з правопису української мови?

- а) шляхом самоосвіти;
- б) під час індивідуальних занять із фахівцем;
- в) читатиму більше книг (спеціальна та художня література);
- г) достатньо тих занять, що проводяться в університеті;
- г) не буду удосконалювати, бо вважаю ці знання достатніми для мене.

5. Чи вважаєте Ви доцільним поглиблення знань із графіки, орфографії та пунктуації української мови у закладах вищої освіти?

- а) так;
- б) ні;
- в) частково.

6. Які знання з правопису української мови Ви вважаєте особливо потрібними для майбутньої професійної діяльності?

- а) знання з орфографії, пунктуації, графіки;
- б) історії розвитку та становлення української писемності;
- в) принципи сучасної української графіки, орфографії, пунктуації.

7. Які саме знання з мови Ви вважаєте за необхідне покращити?

- а) правила орфографії та пунктуації;

- б) поглибити словниковий запас слів;
- в) підвищити рівень культури мовлення.

8. Якою є Ваша мотивація у вивченні курсу «Практикум з українського правопису»?

- а) бути грамотною та успішною людиною;
- б) прагнення досконало знати правопис української мови;
- в) бажання усно та письмово спілкуватися сучасною українською літературною мовою.

9. Які ціннісні орієнтації переважають у мотивації необхідності вивчення правопису української мови?

- а) мати високий бал з дисципліни;
- б) зацікавленість у вивченні української мови як державної;
- в) для правильного спілкування у майбутній професійній діяльності;
- г) знання правопису української мови потрібні для кар'єрного зростання або з престижних міркувань;
- г) отримати диплом, оскільки українська мова входить до складу обов'язкових навчальних дисциплін;
- д) відсутність професійно та соціально значимої мети;
- е) ставлення до правопису української мови цілком байдуже.

10. Які ціннісні орієнтації переважають у мотивації необхідності вироблення правильного каліграфічного письма як у майбутнього (-ої) вчителя (-льки) початкової школи?

- а) чітке уявлення про свою майбутню професію і розуміння того, що треба знати і вміти майбутньому (ій) вчителю (-льці) початкової школи;
- б) мати високі бали;
- в) бути компетентним фахівцем та мати роботу за фахом;
- г) удосконалити власний почерк.

11. Назвіть орфограми, що становлять найбільшу трудність у вживанні, поясніть причини цих труднощів.

12. Назвіть пунктограми, що становлять найбільшу трудність у вживанні, поясніть причини цих труднощів.

13. Чи виконуєте роботу над правописними помилками? Як?

14. Чи є у Вас орфографічний або інші словники з української мови? Як часто ними користуєтесь?

15. Якими електронними лінгвістичними ресурсами Ви користуєтесь?

З якою метою?

Анкета для викладачів

Мета опитування – з’ясувати доцільність удосконалення правописної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Шановний респонденте!

Просимо Вас ознайомитись із запропонованою анкетою та відповісти на поставлені у ній запитання. Ваші відверті відповіді вагомо допоможуть удосконалити зміст професійно орієнтованої правописної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Результати анкетування будуть використані в узагальненому вигляді для подальшого дослідження.

Щиро дякуємо за співпрацю!

1. Наскільки важливими, на Ваш погляд, є фахово орієнтовані графічні уміння й навички для майбутньої роботи студентів спеціальності «Початкова освіта»?

2. Який зміст Ви вкладаєте у поняття «професійна правописна компетентність майбутніх учителів початкової школи»?

3. Які типові орфографічні помилки, за Вашими спостереженнями, найчастіше роблять студенти?

4. Яких пунктуаційних помилок найчастіше припускаються студенти?

5. Назвіть, на Ваш погляд, причини правописних похибок студентів.

6. Які можливі шляхи удосконалення правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи Ви порекомендували б?

7. Які форми роботи, методи і прийоми, на Вашу думку, є ефективними під час вивчення правописного матеріалу?

8. Які вправи і завдання Ви найчастіше застосовуєте на заняттях під час вивчення орфографії й пунктуації української мови?

9. Якими навчальними підручниками, навчально-методичними посібниками, електронними лінгвістичними ресурсами Ви користуєтесь у процесі підготовки до занять на вивчення правописного матеріалу? Чи потрібні, на Вашу думку, нові навчальні посібники?

10. Чи хотіли б Ви отримати інформацію з питань роботи над формуванням професійної правописної компетентності студентів?

Комплексна контрольна робота

Блок 1

Частина I

Завдання 1. Написати диктант у зошиті з графічною сіткою № 1.

Професія учителя – найблагородніша серед усіх інших. Фундамент, на якому стоїть школа, – це постійне інтелектуальне зростання кожного вчителя. Кожен учитель початкових класів насамперед словесник. Слово – це найважливіший педагогічний інструмент, його нічим не замінити. Школа стане вогнищем культури, в ній запанують чотири культури: культ Батьківщини, культ людини, культ книжки і культ рідного слова.

Завдання 2. Самооцінювання графічних навичок письма (написання великих і малих літер, їх з'єднань) за зразками у «Зошиті з каліграфії» М. І. Чабайовської (частина 2).

Частина II-III

Завдання. Написати диктант.

Наші пісні

Ми живемо у світі, де співіснує безліч ритмів: клепання коси, тупіт копит, і дзюрчання молока у відрі, і хлюпання морських хвиль, і перестук поїзних коліс, і цокання годинника. Обдарований музикальним слухом, наш народ тонко відчуває всі ритми, тому й витворив близько трьохсот тисяч народних пісень, якими зачаровує весь світ. Їх у нас сила-силенна на будь-який смак: хлопцям подавай «Ой на горі та й жєнці жнуть», а дівчатам – «Цвіте терен».

Американцям і не лише їм важко уявити Різдво без «Колядки дзвонів» – пісні, слова якої покладено на музику славного українського композитора Миколи Леонтовича. Наш «Щедрик» прикрашає такі всесвітньо відомі фільми: «Гаррі Поттер», «Сам удома», «Загублений у Нью-Йорку».

А чи знаєте ви, що в космосі першою прозвучала українська пісня «Дивлюсь я на небо...»? Понад півстоліття тому її виконав наш земляк – космонавт Павло Попович. Напевно, автор пісні Михайло Петренко й не сподівався, що його творіння звучатиме аж за небом, де навіть сокіл не літає.

Наші пісні з будь-якими мотивами: чи з пристрасними карпатськими ритмами у виконанні Руслани, чи з тривожними кримськотатарськими інтонаціями Джамали – долають усі кордони без віз, бо в них – жива душа народу України (З інтернетних джерел).

Блок 2

Частина II

Завдання. Виконати тестові завдання.

I. Завдання закритої форми з вибором однієї правильної відповіді

1. Орфографія – це ...

А історично сформована й загальноприйнята система правил мови щодо способів передачі мовлення на письмі, яка поряд із пунктуацією становить правопис певної мови

Б правильне написання, що відповідає правилам, яке потрібно вибрати з кількох можливих

В сукупність норм літературної мови, що регулюють правильну вимову звуків, звукосполучень та наголошення слів

Г сукупність загальноприйнятих правил реалізації мовної системи, закріплених у процесі суспільної комунікації

2. Який принцип орфографії полягає в тому, що слова передаються на письмі за традицією?

А фонетичний

Б морфологічний

В історичний

Г смисловий

3. У якому рядку в усіх словах відбулося спрощення приголосних?

А форпос...ний, корис...ний, щас...ливий, улес...ливий, звіс...но

Б доблес...ний, ус...ний, балас...ний, хвас...ливий, хворос...няк

В шіс...сот, провіс...ник, піаніс...ці, свис...нути, гус...нути

Г безвиїз...ний, влас...ний, зліс...ний, кіс...лявий, тиж...невий

Д ненавис...ний, якіс...ний, ціліс...ний, мес...ник, очис...ний

4. У якому рядку всі слова пишуться зі знаком м'якшення Ь?

А поділ...ський, домен...щик, черешен...ці, кул...ці, гіл...ці

Б Парас...ці, Гал...ці, Натал...ці, т...мянний, веселит...ся

В приятел...ці, нен...ці, дон...ці, різ...бяр, добровол...ці

Г вел...можа, брех...ня, брен...кати, камін...чик, батьків...кий

Д Бат...ківщина, бан...ці, склян...ці, бал...зам, баб...ці

5. У якому рядку всі слова пишуться з апострофом?

А кар...єра, комп...ютер, б...юро, б...джет, куп...юра

Б бар...єр, прем...єр, п...єса, інтерв...ю, п...юре

В інтер...єр, грав...юра, б...юрократизм, кур...єр, п...єдестал

Г Ф...єзоле, Монтеск...є, об...єкт, прем...єра, кап...юшон

Д об...єктив, ад...ютант, ін...єкція, кар...єризм, краков...як

6. У якому рядку в усіх словах потрібно писати літеру *И*?

- А *пр...тихий, пр...білий, пр...білений, пр...сісти, пр...віз*
- Б *пр...горіти, пр...добрий, пр...летіти, пр...спокійний, пр...землити*
- В *пр...бічник, пр...блуда, пр...вітність, пр...землятися, пр...звук*
- Г *пр...знатися, пр...дорогий, пр...жорстоко, пр...мерзання, пр...кумедний*
- Д *пр...думати, пр...пізнитися, пр...кордонник, пр...стол, пр...людія*

7. У якому рядку в усіх словах відбувається подвоєння букв?

- А *Ел...ада, Інес...а, ман...а, інтермец...о, примадон...а*
- Б *Апол...он, кон...отація, гун...и, гол...андський, брут...о*
- В *бел...етристика, кон...отація, віл...а, тон...а, ім...іграція*
- Г *бул...а, сюр...еалізм, мадон...а, нет...о, бон...а*
- Д *беладон...а, ван...а, гол...андський, барок...о, ір...еальний*

8. У якому рядку в усіх словах можливе чергування *У/В*?

- А *вдосвіта, вдосталь, взуватися, вдома, Власенко*
- Б *вволю, вголос, вздовж, впасти, взаємодопомога*
- В *ввечері, в вічі, взимку, взуття, вміння*
- Г *внаслідок, вниз, вночі, вкласти, встигати*
- Д *всюди, втекти, втіха, вчений, влада*

9. У якому рядку всі слова потрібно писати разом?

- А *важко/атлет, екс/Югославія, супер/маркет, день/у/день*
- Б *моно/вистава, боди/білдинг, гідро/механіка, на/далі*
- В *карт/блани, лейб/медик, унтер/офіцер, на/відмінно*
- Г *максі/пальто, одним/одна, анти/вірус, уві/сні*
- Д *кінець/кінцем, у/сто/крат, зроду/віку, від/нині*

10. У якому рядку всі слова потрібно писати з дефісом?

- А *топ/менеджер, сизо/фіалковий, озерно/болотний, по/двоє*
- Б *міді/мода, соколино/зорий, псевдо/вчений, ані/чир/чик*
- В *дво/окий, супер/акція, відео/музика, жовто/гарячий*
- Г *писав/писав, купівля/продаж, статус/кво, далекий/предалекий*
- Д *історико/культурний, що/тижня, біло/сніжний, ультра/фіолетовий*

11. У якому рядку всі слова потрібно писати окремо?

- А *ліс/госп, іно/вірець, міні/комп'ютер, архі/мудрий*
- Б *бліц/опитування, ледве/ледве, геліо/центр, норд/вест*
- В *євро/зона, соціо/сфера, фолк/гурт, екс/міністр*

Г до/вподоби, по/троє, ні/до/чого, тільки/що

Д економ/клас, з/по/між, в/продовж, де/факто

12. У якому рядку усі слова пишуться з великої букви?

А (П, п)резидент (У, у)країни, (В, в)ерховний (С, с)уд США, (Є, є)врейська (А, а)втономна (Р, р)еспубліка

Б (Р, р)ожницький (Р, р)айон, (З, з)емський (С, с)обор, (М, м)іністерство (К, к)культури (У, у)країни

В (В, в)еликий (В, в)із, (К, к)онституційний (С, с)уд (У, у)країни, (Г, г)олова (В, в)ерховної (Р, р)ади (У, у)країни

Г (Б, б)іловезька (П, п)уща, (Н, н)обелівська (П, п)ремія, (С, с)кандинавські (К, к)раїни

Д (П, п)ридніпровська (З, з)алізниця, (Д, д)ніпрова (Ч, ч)айка, (П, п)орт (О, о)львія

13. Прочитайте фрагмент тексту та визначте, в якому слові, що позначене цифрою, допущено орфографічну помилку.

В історичній літературі існує (1)багато-багато версій походження слова «козак». Турецькою мовою слово «козак» означає волоцюга, забіяка, розбійник. (2)Очевидно, саме (3)звідти воно й прийшло в Україну. За описами сучасників, козаки (4)переважно були з довгими вусами на верхній губі, з розкішним оселедцем на тім'ї, (5)вічно з люлькою в зубах, справжній запорожець (6)завжди дивився якимось похмуро, (7)спід лоба, сторонніх зустрічав (8)спочатку (9)непривітно; (10)вельми (11)не охоче відповідав на питання, але (12)згодом (13)по-маленько лагіднішав, обличчя його під час розмови поступово веселішало, живі проникливі очі засвічувалися вогнем, і вся його постать дихала мужністю, молодечтвом, заразливою веселістю й неповторним гумором... (З інтернетних джерел)

А 2, 5, 7

Б 7, 11, 13

В 8, 11, 12

Г 1, 9, 13

14. Прочитайте фрагмент тексту та визначте рядок, в якому допущено орфографічну помилку.

(1)У Верхній Хортиці стоїть і досі могутній запорозький, дуб, про який існує чимало переказів та легенд. (2)Це один з найстаріших дубів на Україні: йому вже понад сім століть. (3)Ще за Богдана Хмельницького цьому дубові було чотириста років. (4)Дуб-велетень витримав усі випробування часу, зберіг до глибокої старості свою силу й чудову красу. (5)Могутня крона

цього дуба складається з вісімнадцятих великих гілок, периметр крони — 102 м. (6)Її зелений тінистий намет мав 43 метра в поперечнику і здалека скидається на цілий гай. (7) Окоренок дуба на обмах утовшки шіссот п'ятдесят шість сантиметрів, діаметр стовбура двісті вісім сантиметрів, а висота дерева дорівнює 36 метрам. (8)Чому ж цей велетень живе ось уже сьомий вік і щовесни зеленіє? (9)Старі діди, запорозькі нащадки, пояснюють це тим, що дуб виріс біля джерела.

А 2, 6

Б 3, 5

В 5, 7

Г 3, 8

II. Завдання на встановлення відповідності

15. Встановити відповідність між принципами орфографії та їх визначеннями.

1	Фонетичний принцип	А	слова передають на письмі за традицією, в сучасній українській мові таке написання не пояснюється ні вимовою, ні граматичною будовою
2	Морфологічний принцип	Б	слова пишуться так, як вони вимовляються в українській літературній мові
3	Історичний (традиційний)	В	написання слів полягає в розрізненні лексичного значення слів, їх ролі в реченні
4	Смисловий (диференціальний)	Г	написання окремих значущих частин слова зберігається на письмі незалежно від їх позиції у слові та їх звучання

16. Встановити відповідність між правилами і прикладами.

1	Буквою <i>г</i> передаємо звук <i>[g]</i> у давнозапозичених загальних назвах	А	<i>танок, татунок, ґрунт</i>
2	У словах, що походять із давньогрецької й латинської мов, буквосполучення <i>ai</i> передається через <i>ав</i>	Б	<i>госпіс, гіпотеза, горизонт</i>
3	Буквосполучення <i>th</i> у словах грецького походження передаємо буквою <i>т</i>	В	<i>апте́ка, ортопе́дія, теа́тр,</i>
4	Звук <i>[h]</i> переважно передаємо буквою <i>г</i>	Г	<i>автенти́чний, автомобі́ль, автобіогра́фія,</i>

17. Встановити відповідність між правилами і прикладами.

1	В орудному відмінку іменники IV відміни множини мають варіативні форми закінчень	А	<i>гусе́й і гу́си, куре́й і ку́ри</i>
2	В орудному відмінку однини іменники III відміни однини, основа яких закінчується одним приголосним (крім губного та <i>р</i>), після голосного перед закінченням цей приголосний подовжується (на письмі подвоюється)	Б	<i>ворітьми (й ворота́ми), грішми (й гроши́ма), штаньми (й штана́ми)</i>
3	У родовому відмінку однини іменники III відміни однини можуть набувати як варіант закінчення <i>-и</i> :	В	<i>любóви, ра́дості, гідно́сті</i>
4	Іменники IV відміни, що мають тільки форму множини у знахідному відмінку вживаються форми	Г	<i>сі́ллю, ні́ччю, ті́нню</i>

18. Встановити відповідність між правилами і прикладами.

1	У родовому відмінку однини іменники другої відміни мають закінчення <i>-а, -я</i>	А	<i>синтаксис, синтез, фемоне́мен</i>
2	У низці іменників другої відміни зміна закінчення, що ґрунтована на протиставленні конкретних іменників та абстрактних іменників, а також на реалізації іменниками значення сукупності, відбиває значення слова	Б	<i>а́фікс, інтерфа́кс, фе́йсбук</i>
3	У родовому відмінку однини іменники другої відміни мають закінчення <i>-у, -ю</i>	В	<i>до́чка, кни́жка, гри́вня</i>
4	В іменників другої відміни множини, що мають у називному відмінку однини сполучення двох різних приголосних, у родовому	Г	<i>акт, бал, рахуно́к</i>

	відмінку множини між такими приголосними з'являються голосні		
--	--	--	--

III. Завдання відкритої форми

19. Напишіть слова-винятки, в яких спрощення не відбувається (10 слів).

20. Напишіть слова іншомовного походження на позначення власних назв, у правописі яких зберігаються подвоєні букви (10 слів).

21. Аргументуйте, чому в групах слів *здійснénний* і *здійснений*, *незлічénний* і *незлічений* подвоєння в одних випадках відбувається, а в інших ні.

22. Аргументуйте, чому по-різному пишуться пари слів *Дізель* – *дизель*, *по-батьківському* – *по батькові*.

23. Аргументуйте, чому слова *ширі-ланкійський*, *івано-франківський* пишемо з дефісом, а *ширіланкієць*, *іванофранківець* – разом.

24. Скласти речення, в яких слова *напам'ять* – *на пам'ять*, *на гору* – *нагору* в одних випадках пишуться разом, а в інших – окремо. Визначити в кожному реченні подані слова як частину мови.

Частина III

Завдання. Виконати тестові завдання.

I. Завдання закритої форми з вибором однієї правильної відповіді

1. Українська пунктуація побудована на таких принципах...

- А *структурний, смисловий, історичний*
- Б *структурний, смисловий, інтонаційний*
- В *смисловий, інтонаційний*
- Г *морфологічний, синтаксичний, інтонаційний*

2. Парними розіловими знаками є

- А *коми, тире, дужки, лапки*
- Б *коми, тире, дужки, двокрапки*
- В *три крапки, коми, лапки, тире*
- Г *знаки питання, коми, тире, дужки*

3. Які розілові знаки ставимо у простому реченні?

- А *кома, крапка з комою, двокрапка, тире*
- Б *тире, двокрапка, кома, дві коми*
- В *кома, тире, двокрапка, лапки*
- Г *дві коми, два тире, дужки, лапки*
- Д *знак оклику, знак питання, крапка, кома*

4. Які розілові знаки ставимо у складному безсполучниковому реченні?

- А кома, крапка з комою, двокрапка, тире
- Б квадратні дужки, дві коми, два тире, лапки
- В скісна риска, дві коми, два тире, лапки
- Г дужки, лапки, дві коми, два тире
- Д кома, знак оклику, знак питання, тире

5. Які розілові знаки треба поставити в поданому реченні?

Таке моє давнє правило ніколи не шкодувати за тим чого не можна повернути (О. Гурєїв).

- А кому після *тим* і після *правило*
- Б кому після *правило* і кому після *тим*
- В тире після *правило*
- Г двокрапку після *правило*
- Д двокрапку після *правило* і кому після *тим*

6. Кому треба поставити в складносурядному реченні (розділові знаки пропущено).

- А *Я йду додому й серце моє співає від радості.*
- Б *Знову яблуні буйно цвітуть і лунає знайомий мотив.*
- В *Часом у блакитній вишині пропливала біла хмара або пролітала пташинка.*
- Г *Повсюди зацвів бузок і кущі троянд укрилися квітами.*
- Д *Туристам треба було поспішати навігація закінчувалася й останній теплохід от-от мав уже відпливати.*

7. У якому реченні порівняльний зворот комами не виділяється (розділові знаки пропущено)?

- А *Час тече немов пісок з долоні.*
- Б *Життя немов ріка пливе в майбутнє в завтрашнє в безкрає.*
- В *Час летів немов на крилах і мов сон життя минало.*
- Г *Молоді дитячі голоси як дзвіночки.*
- Д *Друзі висівайте доброту бо вона як хліб потрібна людям.*

8. Неправильно оформлено цитату в реченні

А *З боєм тише Т. Шевченко про українське село: «Чорніше чорної землі блукають люде».*

Б *Пригадаймо: Мавка з «Лісової пісні» Лесі Українки дорікала Лукашеві за те, що він життям не зміг «до себе дорівнятись».*

В *«Любити й ненавидіти рідний край дано геніям», - писав М. Неврлий.*

Г *Поетеса змальовує ситуацію, коли: «душа іде в прийми»*

Д *«Найстрашніша зневіра – не вірити в себе», - стверджував Карлейль.*

9. У якому безсполучниковому реченні всі розділові знаки поставлено правильно?

А *Поет повинен промовляти до світу мовою і голосом свого народу – тільки тоді він стане великим.*

Б *А я ж іще й досі не вивів найскладнішу формулу: як повернуть вам розгублені в класах літа.*

В *Для того щоб бути щасливим, треба мріяти завжди.*

Г *Посієш учинок: пожнеш звичку.*

Д *Ми підемо туди, де життя даруватиме нам радість.*

10. Пунктуаційну помилку допущено в складному реченні..

А *Спішу подякувати тобі за все, що маю і що буду мати.*

Б *Улітку дощ іде не там, де ждуть, а там, де жнуть.*

В *Не той багато знає хто багато прожив, а той хто багато пережив.*

Г *Дивлюсь, як вітер пестить віти й квіти, і думаю, яке це щастя жити.*

Д *Як я люблю оці години праці, коли усе навколо затиха.*

11. Двокрапку треба поставити у реченні *Люблю теплу весняну пору...*, якщо серед варіантів його продовження вибрати ...

А *коли з-під снігу виглядають перші блакитні проліски.*

Б *залишаю всі невідкладні справи та йду в поля далекі.*

В *час пробудження природи від тривалого зимового сну.*

Г *у цей час народжуються нові потаємні мрії та сподівання.*

Д *ласкаву, сонячну, повну радісних пташиних переливів.*

12. Яка схема відповідає поданому реченню?

І щоразу, виймаючи хлібину з печі, бабуня шепотіла: «Який наш хліб, таке й наше життя» (Б. Харчук)

А *«П», – а.*

Б *А: «П».*

В *«П, – а, – п».*

Г А: «П», – а.

Д «П»: А.

13. Тире треба поставити між частинами безсполучникового складного речення (розділові знаки пропущено).

А *Любіть книгу вона допоможе вам розібратися в строкатому плетиві думок навчить вас поважати людину.*

Б *Защебетав соловейко пішла луна гаєм...*

В *Римський філософ Сенека говорив що найщасливіший той хто не думає про щастя.*

Г *Японський письменник Акутагава Рюноске сказав Щоб зробити життя щасливим треба любити повсякденні дрібниці.*

14. У якому реченні всі розділові знаки поставлено правильно?

А *Тільки громадська думка може досягнути все вчасно; подавати знак тривоги, вчасно, порушити якісь важливі питання, словом, бути найвищим регулювальником складного, суспільного організму. (Є. Сверстюк)*

Б *Дві великі творчі сили в житті кожного народу: народність і територія – стрінулися саме на порозі історичного життя нашого народу, й утворили першу підставу дальшого розвитку його. (М. Грушевський)*

В *Скрізь на вершечку стрілецької гори, на пагорбах і видолінках панувала тиша. (І. Нечуй-Левицький)*

Г *І палаюче сяйво зорини, і задумливий цвіт материнки, і вогонь лугової калини: всі в мені ви, як є... (Д. Луценко)*

15. Прочитайте текст і визначте, у якому реченні допущено пунктуаційну помилку?

1. *Найменшу книжку у світі, «Кобзар» Тараса Шевченка, виготовив відомий український майстер мікромініатюр Микола Сядристий.* 2. *Площа її обкладинки – всього 0,6 квадратного міліметра, виготовлена з пелюстки безсмертника золотисто-жовтого кольору і прикрашена з обох сторін золотими смужками завширишки з людський волос.* 3. *Книжка зшита звичайною павутинкою, бо всі інші матеріали, нитка, волосся тощо, для цього занадто грубі.* 4. *Сторінки «Кобзаря» можна перегортати лише кінчиком загостреної волосини, а читати – тільки під мікроскопом.* (З інтернетних джерел)

А першому

Б другому

В третьому

Г четвертому

II. Завдання на встановлення відповідності

16. Встановити відповідність між правилами і прикладами.

1	Коми перед порівняльними сполучниками не ставимо в усталених широковживаних порівняльних зворотах	А	<i>Розглядаємо вашу відповідь як згоду.</i>
2	Не ставимо коми перед <i>як, ніж</i> у зворотах <i>(не) більше (менше, раніше, довше) ніж як</i>	Б	<i>Зробив як зробив</i>
3	Не ставимо коми перед <i>як</i> у конструкціях з повторенням присудка	В	<i>Роботи вистачило не довше ніж на два дні</i>
4	Коми перед порівняльними зворотами не ставимо, якщо вводяться в речення за допомогою сполучника <i>як</i> і мають значення «у ролі кого, у функції чого»	Г	<i>Мовчати як риба, почуватися як риба в воді</i>

17. Встановити відповідність між назвами пунктограм і прикладами.

1	Тире у складносурядному реченні	А	<i>Який батько – такий син, яка хата – такий тин.</i>
2	Тире у безсполучниковому складному реченні	Б	<i>Луки, гори, тишині сади, виструнчені у святковому вбранні, – все принишло, знемагаючи від сонця.</i>
3	Тире у складнопідрядному реченні	В	<i>Дощ пройшов – і трава зазеленіла.</i>
4	Тире у простому реченні (з однорідними членами)	Г	<i>Ще сонячні промені сплять – досвітні огні вже горять (Леся Українка).</i>

18. Встановити відповідність між правилами і прикладами.

1	Кому ставимо при однорідних членах речення, з'єднаних як безсполучниковим, так і сполучниковим зв'язком	А	<i>Будуть приходити люди, вбогі й багаті, веселі й сумні...</i>
2	Кому ставимо між парами	Б	<i>Хочу вірити, сподіватися,</i>

	однорідних членів речення з'єднаних сполучниками		<i>відчувати, і любити, й починати день новий радістю новою.</i>
3	Кому ставимо при однорідних членах речення, з'єднаних протиставними сполучниками	В	<i>Небезпеку розуміли як дорослі, так і діти.</i>
4	Кому ставимо при однорідних членах речення, перед другою частиною парних сполучників	Г	<i>Сонце світить, та не гріє.</i>

19. Встановити відповідність між правилами і прикладами.

1	Означення однорідні виділяємо комами, якщо вони стоять після означуваного слова	А	<i>Посеред кімнати стояв червоний дерев'яний стіл.</i>
2	Означення неоднорідні не виділяємо комами, якщо вони характеризують предмети, явища з різних боків	Б	<i>Ніжна, ласкава усмішка осяяла мамине обличчя.</i>
3	Означення неоднорідні не виділяємо комами, якщо перше поширене, а друге непоширене (прикметник чи дієприкметник)	В	<i>Сила-силенна води, чистої, свіжої, солодкої, плине і плине кудись до моря.</i>
4	Означення однорідні виділяємо комами, якщо вони виражають суто позитивні або негативні емоції	Г	<i>Залиту цвітом пишу яблуню вкрили бджоли.</i>

III. Завдання відкритої форми

20. Скласти речення за поданими схемами: [], (яка...); [..., (що...), ...].

Визначити вид речення, назвати пунктограми.

21. Продовжити речення за поданими початками: *Я щасливий...; Усім відомо...; Добре...; Треба знати...; Запам'ятай...* Назвати пунктограми.

22. Скласти речення за поданими схемами: Δ: О, О, О – ... ; О, О, О, О – Δ. Назвати пунктограму.

23. Скласти речення за поданими схемами: [] : [причина]; [] – [наслідок, висновок]. Назвати пунктограми.

24. Аргументуйте наявність/відсутність розділових знаків у поданих реченнях.

Це, може, навіть і не вірші, а квіти, кинуті тобі (Л. Костенко). Всяке трапитися може на довгім віку (О. Підсуха). Світ здається чарівною казкою (В. Симоненко). Здається, з нами щось уже не те... (Л. Костенко).

Блок 3

Частина II-III

Завдання. Написати есе «Роздуми про Нову українську школу», підкреслити орфограмами й пунктограмами, обґрунтувати їх правопис.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

просп. Волі, 13, м. Луцьк, 43025, тел. (0332) 24-10-07, факс (0332) 72-01-23
e-mail: post@eenu.edu.ua, web. http://www.eenu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125102

25.06.2020р № 03-29/ОМ/Н56^а Г

на № _____ від _____

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

докторської дисертації з теми

«Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи»

(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова))

кандидата педагогічних наук, доцента, здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Вітюк Валентини Володимирівни

Протягом 2018-2020 навчальних років на базі кафедри філології та методики початкової освіти, кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки впроваджувалися результати дослідження доцента кафедри Вітюк В. В. із теми «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи».

У 2018-2019 навчальному році В.Вітюк проведено констатувальний етап експерименту, який передбачав анкетування студентів, викладачів кафедри філології та методики початкової освіти, бесіди з викладачами з питань формування правописної грамотності студентів, пропонування змін нової редакції «Українського правопису». На початку навчального року було виконано тестування студентами освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю 013 Початкова освіта з метою визначення початкового рівня сформованості їх правописної компетентності. Отримані результати стали підґрунтям для розроблення експериментально-дослідницького навчання й створення моделі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Пропонована методика формування правописної компетентності студентів базувалась на врахуванні сучасних підходів (компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, когнітивно-комунікативного, особистісно орієнтованого, системного, синергетичного, текстоцентричного, аксіологічного, соціокультурного), загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів навчання правопису в закладах вищої освіти. Поряд із традиційними формами, методами й прийомами навчання активно впроваджувались інноваційні, що дозволило разом із засвоєнням правописної теорії забезпечити готовність студентів до виконання практичних завдань у реальному житті, тобто до навчально-виховної педагогічної практики, а в майбутньому – до роботи в початкових класах Нової української школи, визначення креативних шляхів вирішення освітніх ситуацій, оволодіння новими видами мовленнєвої діяльності й опанування правописною системою української мови на належному рівні, а відтак формування правописної компетентності майбутніх учителів Нової української школи.

Методично виправданою стала репрезентована дослідницею базова система вправ (репродуктивних, продуктивних, конструктивних, творчих) і завдань (навчально-комунікативних, науково-дослідних, професійно-комунікативних), зорієнтованих на формування графічної, орфографічної та пунктуаційної компетентності студентів, що

охопила всі етапи засвоєння мовознавчих дисциплін циклу професійної та практичної підготовки («Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Практикум з українського правопису», «Методика навчання грамоти»).

До запропонованого експерименту інтенсивно залучалися засоби професійно орієнтованого навчання українського правопису в закладах вищої освіти: навчальні підручники, посібники, словники, наукові праці, методичні рекомендації, фахові періодичні видання, матеріали науково-практичних конференцій, різні засоби комунікації, електронні освітні ресурси (чати, форуми, електронна пошта, блоги), графічні організатори, які сприяють візуалізації правописного матеріалу, а відтак, підвищують інтерес до правопису української мови, розвивають позитивну мотивацію до його вивчення, допомагають чітко впорядкувати й структурувати орфографічний та пунктуаційний матеріал.

Порівняльні результати проведених контрольних зрізів у контрольних і експериментальних групах засвідчили переваги авторської методики й переконали в її ефективності. Розроблена й запроваджена В. Вітюк методика формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є раціональною, науково й методично обґрунтованою й перспективною.

Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження В. Вітюк на базі факультету педагогічної освіти та соціальної роботи і факультету філології та журналістики Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки взяла участь у V Міжнародній науково-практичній конференції «Професійна підготовка вчителя початкової школи: актуальні проблеми філології та лінгводидактики» (2–5 червня 2016 р.), III Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (29 вересня 2016 р.), II Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (16–17 травня 2017 р.), IV Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (28 вересня 2017 р.), науково-практичному семінарі «Новітні методи навчання мов і літератур у сучасній вищій та середній школі» (23–30 листопада 2017 р.), III Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (31 травня – 1 червня 2018 р.), V Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (31 жовтня 2018 р.), III Міжнародному науково-практичному семінарі «Новітні методи навчання мов і літератур у сучасній вищій та середній школі» (14–15 березня 2019 р.), I Всеукраїнській науково-методичній конференції «Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи у контексті становлення Нової української школи» (5 квітня 2019 р.), IV Всеукраїнській науково-практичній конференції «Актуальні проблеми педагогічної освіти: європейський і національний вимір» (28–29 травня 2019 р.), IV Міжнародній науковій конференції «Лінгвостилістика XXI ст.: стан і перспективи» (7–12 червня 2019 р.), VI Всеукраїнському науково-методичному семінарі «Модернізація мовно-літературної освіти у початковій школі: надбання, пошуки та перспективи розвитку» (03 жовтня 2019 р.).

Результати дослідження «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Вітюк Валентини Володимирівни обговорено й затверджено на засіданні кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (протокол № 11 від 20 травня 2020 року).

Проректор з науково-педагогічної роботи
та міжнародної співпраці
Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

Завідувач кафедри теорії і методики
початкової освіти



проф. Засєкіна Л. В.

проф. Пріма Р. М.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Ст. Бандери, 12, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15

E-mail: rectorat@rdgu.uar.net, код ЄДРПОУ 25736989

19.06.2020 № *01-12/48*

На № _____ від _____

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

докторської дисертації з теми

«Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності
 майбутніх учителів початкової школи»
 (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання
 (українська мова))

кандидата педагогічних наук, доцента, здобувача кафедри теорії і
 методики початкової освіти Східноєвропейського національного
 університету імені Лесі Українки

Вітюк Валентини Володимирівни

Протягом 2018-2020 навчальних років на базі кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету упроваджувалися результати дослідження здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк В. В. із теми «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи».

На констатувальному етапі експериментально-дослідницького навчання В. Вітюк було проведено тестування студентів РВО «бакалавр» за спеціальністю 013 Початкова освіта з метою визначення початкового рівня сформованості їх правописної компетентності. Отримані результати визначили вибір загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних підходів, принципів, методів, прийомів, засобів і форм навчання.

Беззаперечною перевагою впровадженого експерименту стала вибудована модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Методично обґрунтованими й оригінальними були презентовані здобувачем комплекси вправ і завдання, зорієнтовані на формування графічної, орфографічної та пунктуаційної компетентності студентів. Заслуговує на увагу запропонована технологія формування

правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, представлена традиційними та інноваційними формами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти у проєкції формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Здобувач представила власне бачення проблеми організації самостійної роботи студентів, шляхи впровадження навчально- й науково-дослідницької діяльності в умовах нової освітньої парадигми.

Порівняльні результати проведених контрольних зрізів у контрольних й експериментальних класах засвідчили переваги авторської методики й переконали в її ефективності. Експериментально-дослідницьке навчання підтвердило, що модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є актуальною, методично обґрунтованою, оптимальною й результативною.

Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження на базі кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного педагогічного університету В. Вітюк взяла участь у I Всеукраїнській науково-практичній конференції «Компетентнісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті» (14 березня 2017 р.).

Результати дослідження «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувача кафедри теорії і методик початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни обговорено й схвалено на засіданні кафедри теорії і методик початкової освіти Рівненського державного гуманітарного університету (протокол № 6 від 11 червня 2020 року).

**Виконуюча обов'язки ректора
Рівненського державного
гуманітарного університету,
доктор психологічних наук, професор**



О.М. Немеш



Міністерство освіти і науки України

Державний вищий навчальний заклад

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74

e-mail: office@pnu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 02125266

21.05.2020 № 01-23/14

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційної роботи «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова)) кандидата педагогічних наук, доцента, здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти

Східноєвропейського національного університету

імені Лесі Українки

Вітюк Валентини Володимирівни

Результати дисертаційної роботи на тему «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни впроваджено в освітній процес педагогічного факультету ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» терміном з 5 вересня 2018 по 30 травня 2020 навчального року.

На першому етапі експериментально-дослідницького навчання В. Вітюк проведено констатувальний етап експерименту, результати якого стали підґрунтям для розроблення експериментальної методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Анкетування студентів, викладачів дозволили обрати ефективні лінгводидактичні засади, які виконали роль магістральних у запропонованій моделі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Етап формувального експерименту супроводжувався введенням в авторську методику інноваційних форм, методів, прийомів, засобів формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, основною вимогою яких стало засвоєння мовознавчих дисциплін у тісному взаємозв'язку. Апробовано комплекс вправ (репродуктивних, продуктивних, конструктивних) і завдань (навчально-комунікативних, науково-дослідних, професійно-комунікативних), що покладено в основу створюваної моделі формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Педагогічні спостереження й результати формувального експерименту переконали в ефективності презентованої методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. У результаті проведеної роботи визнано, що модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є актуальною, методично обґрунтованою, оптимальною й результативною.

Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження В. Вітюк на базі педагогічного факультету Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника взяла участь у всеукраїнській науково-практичній конференції «Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи» (11 квітня 2019 р.), засіданні круглого столу «Профорієнтаційна робота як науково-

практична система підготовки особистості до свідомого вибору професії» (11 червня 2019 р.), науково-практичній конференції з міжнародною участю «Теоретико-прикладні аспекти сучасної педагогічної науки і освіти: європейський вектор» (21 червня 2019 р.), де висвітлено основні результати наукового дослідження.

Результати дослідження «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни обговорено й затверджено на засіданні кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (протокол № 13 від 18 травня 2020 року).

Проректор з науково-педагогічної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»



С. В. Шарин

Завідувач кафедри
педагогіки початкової освіти

М. П. Оліяр



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Університетська, 27, м. Херсон, 73003. Тел.: +38(0552) 32-67-05, 32-67-31; факс 49-21-14; e-mail: office@ksu.kh.ua; http://www.kspu.edu.ua
код за ЄДРПОУ 02125609 р/р UA228201720343111002200000120; UA068201720343120002000000120
банк Держказначейська служба України, м. Київ

01 04 202 *0* р. № *11-30/835*
На № _____ від _____ 202__ р.

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

докторської дисертації з теми

«Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи»

(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання

(українська мова))

кандидата педагогічних наук, доцента, здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Вітюк Валентини Володимирівни

Протягом 2018-2020 навчальних років на базі кафедри філології Херсонського державного університету було впроваджено результати дослідження здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк В. В. із теми «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Апробація здійснювалась на лекційних і практичних заняттях з курсів «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Каліграфія», «Сучасний український правопис», «Формування орфографічної грамотності студентів», «Технології навчання освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі» зі студентами 1 – 4 курсів спеціальності «Початкова освіта».

На констатувальному етапі експериментального дослідження В.В. Вітюк було проведено тестування студентів СВО «бакалавр» за спеціальністю 013 Початкова освіта, анкетування студентів, викладачів-філологів, що продемонструвало рівень сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи й визначило шляхи проведення формувального експерименту.

На формувальному етапі експерименту автором апробовано укладену модель формування правописної компетентності студентів, структурами якої визначено сучасні підходи, загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні принципи, традиційні та інноваційні форми, методи, прийоми, засоби професійно орієнтованого навчання українського правопису в закладах вищої освіти. Автором розроблено комплекс вправ (репродуктивних, продуктивних, конструктивних) і завдань (навчально-комунікативних, науково-дослідних, професійно-комунікативних), зорієнтованих на формування графічної, орфографічної та пунктуаційної компетентності студентів, укладено «Орфографічний словник-мінімум», «Орфографія. Збірник тестових завдань», «Правопис закінчень відмінюваних слів: алгоритми», «Пунктуація української мови: інтелектуальні карти, кластери».

Порівняльні результати проведених контрольних зрізів у контрольних й експериментальних групах засвідчили переваги авторської методики й переконали в її ефективності. Експериментальне навчання підтвердило, що модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є актуальною, методично обґрунтованою, оптимальною й результативною.

У межах проведеного наукового студіювання здобувачкою презентовано науково методичну розвідку (Вітюк В.В. «Тестування як одна з форм діагностики й контролю орфографічної грамотності майбутніх учителів початкової школи» у збірнику тез «Актуальні проблеми фахової підготовки сучасного педагога». Херсон, 2020. – С. 90-96).).

Результати дослідження «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувачки кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни обговорено й затверджено на засіданні кафедри філології педагогічного факультету Херсонського державного університету (протокол №13 від 08.06.2020 року) та рекомендується до впровадження у фахову підготовку майбутніх учителів початкової школи.

Перший проректор

Інна Нагрибельна
(0552) 32-67-66

Сергій ОМЕЛЬЧУК



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул. Рспіна, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: (04841) 5-13-88
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
Р/р UA728201720343151001200012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-4/312
22.04.2020

«Затверджую»

Проректор з науково-педагогічної роботи



проф. Циганенко Л.Ф.

22.04. 2020 р.

АКТ

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Вітюк Валентини Володимирівни з теми «Теоретико-методичні засади
формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової
школи» зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)

Результати дисертаційного дослідження здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк В.В. із теми «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» було впроваджено на базі кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету протягом 2018-2020 навчальних років. Апробація здійснювалась на лекційних і практичних заняттях курсів «Сучасна українська мова з

практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи академічного письма».

На констатувальному етапі експериментально-дослідницького навчання В. Вітюк було проведено тестування студентів СВО «бакалавр» за спеціальністю 013 Початкова освіта, анкетування студентів, викладачів-філологів, що продемонструвало рівень сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи й визначило шляхи проведення формувального експерименту.

На формувальному етапі експерименту автором апробовано укладену модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, структурними компонентами якої визначено сучасні підходи, загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні принципи, традиційні й інноваційні форми, методи, прийоми, засоби професійно орієнтованого навчання українського правопису в закладах вищої освіти з урахуванням вимог Нової української школи та інтеграції національної освіти в європейський та світовий освітній простір. Автором запропоновано систему вправ і завдань, зорієнтованих на формування графічної, орфографічної та пунктуаційної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Проведений експеримент переконав у перевагах, доцільності й ефективності репрезентованої авторської методики формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, а запропонована модель є актуальною у контексті вимог Нової української школи.

Результати дослідження «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни обговорено й затверджено на засіданні кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмайльського державного гуманітарного університету (протокол № 12 від 22.04.2020 року).

Завідувач кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти



доц. Іванова Д. Г.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34, факс (056) 470-13-68
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код СДРПОУ 40787802

25 ТРА 2020

№ 09/1-276/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторської дисертації з теми
«Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності
майбутніх учителів початкової школи»
(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова))

кандидата педагогічних наук, доцента, здобувача кафедри теорії і
методики початкової освіти Східноєвропейського національного
університету імені Лесі Українки

Вітюк Валентини Володимирівни

Протягом 2018-2020 навчальних років на базі кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету впроваджувалися результати дослідження здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни із теми «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Впровадження експериментального дослідження здійснювалося в декілька етапів. На констатувальному етапі було проведено анкетування студентів, викладачів-філологів, бесіди з викладачами з питань впровадження концептуальних положень Нової української школи у контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи, нової редакції «Українського правопису»; виконано тестування студентами освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю 013 Початкова освіта з метою визначення початкового рівня сформованості їх правописної компетентності. Отримані показники рівня сформованості правописної компетентності студентів окреслили вихідні положення формуального етапу експерименту.

Експериментально-дослідницьке навчання ґрунтувалося на компетентнісному, комунікативно-діяльнісному, когнітивно-комунікативному, особистісно орієнтованому, системному, синергетичному, текстоцентричному, аксіологічному, соціокультурному підходах до

формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципах навчання правопису в закладах вищої освіти.

Репрезентативною й методично обґрунтованою є упроваджена дослідником технологія формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі засвоєння лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін («Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Каліграфія»). Найбільш результативною виявилась система вправ і завдань, укладена з урахуванням особливостей фаху, інформаційного обсягу мовознавчих дисциплін, міжпредметних, інтеграційних зв'язків навчальних курсів, що дозволили цілісно й різноаспектно розглянути та проаналізувати лінгвістичне явище з проєкцією на його вивчення в початковій школі. Переконливі переваги має запропонована автором методика організації науково-дослідницької діяльності, що вибудовувалася відповідно до принципу наступності й перспективності.

Порівняльні результати проведених контрольних зрізів у контрольних й експериментальних групах продемонстрували переваги авторської методики й переконали в її ефективності. Експериментально-дослідницьке навчання підтвердило, що модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи є актуальною, методично обґрунтованою, оптимальною й результативною.

Результати дослідження «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни обговорено й затверджено на засіданні кафедри початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету (протокол № 7 від 18 травня 2020 року).

РЕКТОР



Я. В. ШРАМКО



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЧЕРНІВЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЮРІЯ ФЕДЬКОВИЧА**

вул. М.Коцюбинського, 2, м.Чернівці, 58002, тел. (0372) 584811, факс (0372) 552914,
E-mail: rector@chnu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02071240

Від 16.06.2020 № 17/17-1999 На № _____ Від _____

АКТ УПРОВАДЖЕННЯ

докторської дисертації з теми

«Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи»

(спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання

(українська мова)) кандидата педагогічних наук, доцента, здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Вітюк Валентини Володимирівни

Протягом 2018-2020 навчальних років на базі кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича впроваджувалися результати дослідження здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк В. В. із теми «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи».

На першому етапі впровадження результатів дисертаційної праці В. Вітюк проведено констатувальний експеримент, який передбачав анкетування студентів та викладачів лінгвістичних дисциплін, тестування студентів освітнього ступеня «бакалавр» за спеціальністю 013 Початкова освіта з метою визначення початкового рівня сформованості правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Отримані результати окреслили шляхи проведення формувального експерименту.

Автором презентовано модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначено сучасні підходи, загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні принципи навчання правопису української мови в закладах вищої освіти в умовах нової освітньої парадигми. Заслуговує на увагу запропонована технологія формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, представлена традиційними та інноваційними формами, методами, прийомами, засобами організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. Здобувач представила власне бачення проблеми організації самостійної роботи студентів та впровадження навчально- й науково-дослідницької діяльності в закладах вищої педагогічної освіти. Апробовано систему вправ і завдань, зорієнтованих на формування графічної, орфографічної та пунктуаційної компетентності студентів педагогічного факультету.

Результати дослідження «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни обговорено й затверджено на засіданні кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (протокол №15 від 11 червня 2020 року).

Проректор з наукової роботи
та міжнародних зв'язків

Завідувач кафедри педагогіки
та методики початкової освіти

Петро ФОЧУК

Світлана РОМАНЮК



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
 імені Михайла Коцюбинського

вул. Острозького, 32, м. Вінниця, 21001, Україна, тел. (0432) 616-620, факс (0432) 612-812, E-mail: info@vspu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125094

15.05.2020 № 06/23-1

на №

ДОВІДКА

про впровадження результатів докторської дисертації з теми
 «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів
 початкової школи» (спеціальність 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова))
 кандидата педагогічних наук, доцента, здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти
 Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
Вітюк Валентини Володимирівни

Протягом 2018-2020 навчальних років на базі кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського впроваджувалися результати дослідження здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк В. В. із теми «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Під час упровадження результатів дисертації В. В. Вітюк було проведено анкетування студентів і викладачів філологічних дисциплін, що визначило вихідні положення формувального експерименту, які було покладено в основу авторської методики, також було здійснено тестовий контроль рівня сформованості правописної компетентності студентів освітнього ступеня «бакалавр» спеціальності 013 Початкова освіта. Отримані результати визначили вибір сучасних підходів, загальнодидактичних, лінгводидактичних і специфічних принципів навчання правопису в закладах вищої освіти.

Автором запропоновано систему форм роботи, яка переконує у важливості застосування проблемних лекцій, лекцій-візуалізацій, лекцій-прес-конференцій, таких видів практичних занять як правописний практикум, орфографічний, пунктуаційний тренінги; презентовано види самостійної роботи; наголошено на перспективності й наступності у проведенні навчально- й науково-дослідницької роботи. Обґрунтовано ефективність розроблення комплексів (де кожна складова (вправа) спрямовує освітню діяльність студентів на формування конкретної навички) і відповідно системи вправ і завдань. Заслуговує на увагу запропонована дослідником модель формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Результати анкетування, співбесід із викладачами й студентами засвідчили, що методика формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи, запропонована В. Вітюк, є інноваційною, перспективною, сприяє підвищенню професійного рівня студентів. Кількісний та якісний аналіз контрольних робіт підтвердив ефективність представленої методики.

Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження на базі кафедри дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського В. Вітюк брала участь у підсумкових науково-практичних конференціях II туру Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт зі спеціальності «Початкова освіта» (10-12 квітня 2018 р., 23 квітня 2019 р.).

Проректор з наукової роботи,
 доктор педагогічних наук, професор

Євген ГРОМОВ (0432) 61-80-72



Алла КОЛОМІЄЦЬ



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpnu.edu.ua
 Web: http://www.kpnu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 11.03.2020 № 18/20

На № _____ від _____

ДОВІДКА
про апробацію та впровадження результатів
дисертаційного дослідження
«Теоретико-методичні засади формування правописної
компетентності майбутніх учителів початкової школи»
на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук
за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання
(українська мова)
ВІТЮК ВАЛЕНТИНИ ВОЛОДИМИРІВНИ

Результати дисертаційної праці на тему «Теоретико-методичні засади формування правописної компетентності майбутніх учителів початкової школи» здобувача кафедри теорії і методики початкової освіти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки Вітюк Валентини Володимирівни впроваджено в освітній процес Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка упродовж 2018-2020 рр.

Основні положення представленого наукового дослідження В. В. Вітюк обговорено на кафедрі теорії та методик початкової освіти (протокол № 3 від 04 березня 2020 року) Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Апробація здійснювалась на лекційних і практичних заняттях навчальних дисциплін «Теоретичні основи початкового курсу української мови», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Методика навчання освітньої галузі «Мова і література»», «Каліграфія» для студентів I-III курсів академічних груп PO1-B18, PO1-B17, PO1-B16 спеціальності «Початкова освіта».

Результати вивчення матеріалу засвідчили розуміння студентами загальнодидактичних та лінгводидактичних принципів, сучасних підходів, методів та засобів формування правописної компетентності у майбутніх учителів початкової школи, а також знання найвагоміших понять дослідження (графічна, орфографічна, пунктуаційна, правописна компетентність здобувачів вищої педагогічної освіти).

Основні результати дисертаційної роботи можуть бути використані під час професійної підготовки бакалаврів зі спеціальності 013 Початкова освіта.

Відповідно до узгодженої програми проведення дослідження В. Вітюк на базі Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка взяла участь у всеукраїнських науково-практичних конференціях «Українська та іноземні мови в початкових класах: актуальні проблеми й інноваційні технології навчання» (28 березня 2018 р., 21-22 березня 2019 р.), У Міжнародній науково-практичній конференції «Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти» (17-18 квітня 2018 р.), міжнародній науковій конференції «Художній вимір та історичні контексти життєтворчості Івана Огієнка» (11-12 жовтня 2018 р.), науково-практичному семінарі «Нова українська школа: нові підходи» (4 год., 19 квітня 2019 р.), на яких висвітлено основні результати наукових досліджень.

Результати апробації та впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри теорії та методик початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 3 від 04 березня 2020 року).

Проректор з наукової роботи,
доктор фізико-математичних наук, професор



 І.М. Конет